



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Los discursos sobre la educación sensible en
Latinoamérica en el siglo XXI desde una mirada
biopolítica.**

**Despliegues y tensiones entre el saber y el poder en la
educación sensible**

Autora

Lorena Marín Alcaraz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019



**Los discursos sobre la educación sensible en Latinoamérica en el siglo XXI desde una
mirada biopolítica.**

Despliegues y tensiones entre el saber y el poder en la educación sensible

Lorena Marín Alcaraz

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor:

Arley Fabio Ossa Montoya

Doctor en Educación

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Grupo de Investigación:

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica -GHPP-

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019

“Y, sobre todo, he sido un ser sensible, un animal pensante en este hermoso planeta, y eso, por sí solo, ha sido un enorme privilegio y una aventura”

Oliver Sacks

Agradecimientos

A la vida.

A mis padres, por ella.

A mi asesor, por la dedicación.

Y al amor, por la paciencia.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Contextualización del problema.....	2
1.2. Formulación del problema.....	6
1.3. Objetivos y preguntas de investigación	7
1.4. Justificación para la indagación del problema	8
1.4.1 Con relación a la línea de formación.	8
1.4.2 Con relación a la temática y a las preguntas de investigación.....	10
1.4.3 Con relación al enfoque biopolítico.....	11
2. Abordaje metodológico y justificación de la metodología	13
3. Estructura general del informe de investigación	14
A modo de cierre	17
2. HORIZONTE CONCEPTUAL Y TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE UNA MIRADA BIOPOLÍTICA	19
Introducción al capítulo.....	19
2.1 Biopolítica: lente teórico para hablar de educación sensible.....	19
2.2 Educación: del «yo hago» liberal, al «yo me maravillo» de la sensibilidad.....	23
2.3 Sensibilidad: posibilidad de insurrección, transformación, cuidado de sí y de los otros	27
2.4 Educación sensible: apuesta formativa de seres humanos	31
2.5 Lo sensible en la educación: estado del arte	37
2.6 Formación de conceptos en la dispersión discursiva sobre la educación sensible.....	46
2.7 Endoconsistencia del objeto «educación sensible».....	47
2.8 Saber y poder: elecciones estratégicas en el discurso de la educación sensible.....	50
Cierre del capítulo.....	51
3. CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN	52
Introducción al capítulo	52
3.1. Perspectiva investigativa	52
3.2. Momentos del desarrollo investigativo y plan de análisis.....	66
Lectura temática.	69
Lectura discursiva.....	69

Lectura metodológica.....	70
Lectura crítica.	70
3.3 La técnica de la tematización y el instrumento de ficha documental	75
Cierre del capítulo.....	77
4. ARQUEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE UNA MIRADA BIOPOLÍTICA.....	78
Introducción al capítulo.....	78
4.1 Educación sensible: enfoque biopolítico y problematización desde el presente	79
4.2 Discursos que ocultan lo sensible	80
4.2.1 Oposición razón-sensibilidad.	81
4.2.2 Sensibilidad como sensatez: la gestión de lo sensible.....	84
4.2.3 Sensibilidad como inteligencia emocional.	86
4.3 Análisis arqueológico de discursos que ligan lo sensible a la razón como un todo complejo	88
4.4 Posibilidad de insurrección del discurso la educación sensible: margen de libertad	98
Cierre del capítulo.....	102
5. MIRADAS ARQUEOLÓGICAS Y GENEALÓGICAS DE LOS DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN SENSIBLE.....	104
Introducción al capítulo.....	104
5.1 Endoconsistencia de la educación sensible	105
5.2 Elecciones estratégicas de poder en las series conceptuales.....	107
5.2.1 Serie conceptual de lo sensible ligado a emoción-sentimiento-razón.....	108
5.2.1.1 <i>subserie: lo sensible ligado a sentimiento-sensación-percepción.</i>	110
5.2.1.2 <i>Subserie: lo sensible ligado a emoción-pasión-deseo.</i>	111
5.2.1.3 <i>Subserie: lo sensible ligado a sentimiento-afectividad-sensibilidad.</i>	115
5.2.2 Serie conceptual de la sensibilidad ligada a cuerpo-arte.	118
5.2.3 Serie conceptual de la sensibilidad ligada a maestro-arte.	122
Cierre del capítulo.....	126
6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	127
7. REFERENCIAS.....	138
7.1 Primarias.....	138
7.2 Secundarias.....	146
ANEXOS	148
Anexo 1. Antecedentes	148
Anexo 2. Estado del arte y agrupación de investigaciones	150

Anexo 3. Recolección y construcción de red documental.....	155
Anexo 4. Selección y agrupación del archivo para el análisis.....	167
Anexo 5. Saturación del archivo	176
Anexo 6. Modelo de ficha temática	179
Anexo 7. Ficha temática analizada.....	180

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Textos referenciados como antecedentes	148-149
Tabla 2. Agrupación de las investigaciones del estado del arte.....	150-154
Tabla 3. Recolección y construcción de red documental amplia	155-166
Tabla 4. Selección y agrupación del archivo	168-174
Tabla 5. Muestra de saturación del archivo	176-178
Tabla 6. Modelo de ficha temática utilizada para el análisis	179
Tabla 7. Ejemplo de ficha temática analizada	180-181

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Agrupaciones investigativas del estado del arte	38
Figura 2. Distribución de estudios según las líneas de investigación del estado del arte ...	42
Figura 3. Espacialidad y temporalidad de la recolección general de datos	64
Figura 4. Espacialidad específica de la recolección de datos	65
Figura 5. Discursos que ocultan lo sensible	81
Figura 6. Discursos que ligan lo sensible a la razón como un todo complejo	88
Figura 7. Microperíodos dentro de la temporalidad 1999-2019, en el archivo de análisis.	101
Figura 8. Una muestra de la endoconsistencia dentro de los discursos sobre la educación sensible	106
Figura 9. Series conceptuales de los discursos sobre la educación sensible	107
Figura 10. Distribución de textos según las categorías de agrupación del archivo	175
Figura 11. Porcentajes de saturación según las líneas de análisis	178

RESUMEN

La educación sensible se entiende como aquella que reconoce el papel de las emociones, los sentimientos, la afectividad y la imaginación como componentes esenciales a la hora de pensar la formación de personas racionales, pero también sensibles. Hoy se observa cómo los espacios educativos apuestan sólo por una formación racional, instrumental y utilitarista, soportada en discursos empresariales y justificada por políticas económico-estatales que definen, en términos biopolíticos, el tipo de ser humano a formar: uno con un conocimiento racionalizado y evaluable, para quien resulte superflua una educación permeada por infinitas posibilidades de ser, pensar y, sobre todo, sentir. Dichas posibilidades de sentir buscan ser expresadas con los discursos sobre la educación sensible, en los cuales se suele nombrar aquella de múltiples formas (razón sensible, raciovitalismo, pedagogía sensible) y, además, resulta siempre asociada con diversos términos (emoción, sentimiento, afecto, pasión, sensibilidad, sensatez), lo que da cuenta de una dispersión discursiva sobre lo sensible en la educación que es necesario revisar para visibilizar su despliegue arqueológico-genealógico -como perspectiva metodológica del informe-, y problematizar cómo las relaciones saber-poder-verdad determinan qué discursos viven y mueren en el proceso de formación de sujetos y definen la vida misma. Se trata, pues, de mostrar cómo se ha pensado, desde los discursos, la educación sensible en Latinoamérica en los últimos veinte años desde una mirada biopolítica, para poder problematizar, desde la perspectiva arqueológico-genealógica, y como una de las conclusiones vitales del informe, la importancia de la educación sensible como un discurso o saber con capacidad de insurrección gracias a cierto margen de libertad.

Palabras clave: Educación sensible, educación instrumental y utilitarista, dispersión discursiva, relación saber-poder-verdad, arqueología, genealogía, biopolítica.

ABSTRACT

Sensitive education is understood as one that recognizes the role of emotions, feelings, affectivity, and imagination as essential components when thinking about the formation of rational, but also sensitive, people. Today we observe how educational spaces bet only to a rational, instrumental and utilitarian formation, supported by business discourses and justified by economic-state policies that define, in biopolitical terms, the kind of human being to be formed: one with rationalized knowledge and evaluable, for who consider superfluous an education permeated by infinite possibilities of being, thinking and, above all, feeling. These possibilities of feeling seek to be expressed with discourses on sensitive education, in which is usually named in multiple ways (sensitive reason, raciovitalism, sensitive pedagogy) and, in addition, is always associated with various terms (emotion, feeling, affection, passion, sensitivity, sensibleness), which accounts of a discursive dispersion about what is sensitive in education that is necessary to review to make visible its archaeological-genealogical deployment -as the methodological perspective of the report-, and problematize how the knowledge-power-truth relations determine which discourses live and die in the process of subject formation and define life itself. The purpose, therefore, it's to show how has been thought sensitive education in Latin America on the last twenty years from a biopolitical perspective, in order to problematize, from the archaeological-genealogical perspective and as one of the vital conclusions of the report, the importance of sensitive education as a discourse or piece of knowledge with insurrection capacity thanks to a certain margin of freedom.

Keywords: Sensitive education, instrumental and utilitarian education, discursive dispersion, knowledge-power-truth relationship, archeology, genealogy, biopolitics.

INTRODUCCIÓN

La educación sensible señala la importancia que tienen la sensibilidad, el afecto y los sentimientos en los procesos formativos de los sujetos; ello en la medida en que le permiten al sujeto cuidar de sí mismo y cuidar del otro con miras a transformarse y transformar el mundo que habita. No obstante, el discurso sobre lo sensible en la educación se halla disperso e inmerso en relaciones de poder-saber-verdad que hacen que éste viva o muera dependiendo de esas mismas dinámicas.

De ahí que, en este primer momento del informe, se pretenda plantear el problema del discurso sobre la educación sensible, realizando una contextualización de éste con base en su situación actual, unas claridades conceptuales al respecto, una mención de sus potencialidades discursivas y la formulación del problema. Luego, se presentan los objetivos y las preguntas que definen el camino de la investigación. Después, se ofrecen las justificaciones del informe desde diferentes perspectivas. Posterior a eso, se explica brevemente y se justifica la perspectiva metodológica utilizada en el informe de investigación. Y se cierra el apartado introductorio con una mención detallada de la estructura del presente informe.

1. Planteamiento del problema

Esta investigación surge a raíz de la sospecha de que el enfoque racio-instrumental de la educación de los últimos años no apunta a la subjetivación y el cuidado del sujeto sino a su sujeción y objetivación. En esa medida, se concibe la educación sensible como aquella que permite al sujeto cuidarse y cuidar del otro. Sin embargo, el saber sobre lo sensible en la educación se encuentra envuelto en relaciones de poder que, por momentos, lo tergiversan o, por el contrario, lo dejan surgir; lo cual abre una oportunidad de análisis sobre los discursos

actuales de la educación sensible y su posible problematización como saberes que le permiten al sujeto en formación llegar a ser algo que antes no era.

En esa medida, en este planteamiento del problema se ofrece una contextualización de éste; luego aparece de manera más precisa la formulación del problema y la mención de los objetivos y preguntas del informe; para finalizar con las justificaciones pertinentes.

1.1. Contextualización del problema

El sueño de la Ilustración, que proponía que la razón fuese la guía de los comportamientos, los pensamientos y las acciones humanas y que sugería que ésta fuese considerada un fin en sí misma -idea que viene desde la filosofía griega-, se derrumba cuando la razón empieza a concebirse como una herramienta, como un medio para conseguir otra cosa, como una máquina, como un instrumento, como un bien útil, pues en ese momento, la razón deja de ser un recurso para explicar todo lo existente y para dejar de tener miedo, o mejor, para superarlo (García, 2014), y pasa a convertirse en una herramienta generadora del más inmenso terror experimentado por la raza humana porque, como lo expresa Morin (1999),

El siglo XX fue el de la alianza de dos barbaries: la primera viene desde el fondo de la noche de los tiempos y trae consigo guerra, masacre, deportación, fanatismo. La segunda, helada, anónima, viene del interior de una racionalización que no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas y multiplica las potencias de muerte y de esclavización técnico-industriales. (p. 37)

Y esa tendencia de instrumentalizar la razón y racionalizar todo aspecto de la vida humana no sólo sobrevive, sino que se reglamentó, pues en los espacios educativos actuales predomina una formación exclusivamente instrumental y utilitarista, esto es, se educa a los sujetos con miras a potenciar su razón, pero no esa razón griega liberadora o la razón ilustrada, sino aquella que los sujeta, que los margina, que los deshumaniza y los vuelve

cifras, aquella que busca dividendos, ganancias, eficiencia, calidad, desarrollo de competencias, obtención de eficaces desempeños y logro de máxima productividad, aquella que -como dice Morin.- nos esclaviza en la época técnico-industrial. Por eso, no es extraño encontrar muchos de los anteriores términos en la legislación educativa colombiana, pues se han equiparado los fines de la educación con un discurso empresarial, servil y deshumanizado, un discurso que olvida que el sujeto es más que razón, que el sujeto tiene un cuerpo, tiene vivencias, tiene una historia, tiene sentimientos, que el sujeto se emociona, ama, sufre, llora, en suma, que el sujeto también es sensible.

Esta concepción de la razón, en sentido instrumental y utilitarista, no solamente resulta protagonista en la esfera educativa o laboral del ser humano, sino que atraviesa toda su existencia y todo su ser, porque hoy por hoy no se legisla sólo sobre unos aspectos de la vida, sino que se gobierna la vida misma. No obstante, es en los espacios de formación donde esa razón instrumental y utilitarista se despliega ampliamente, donde los discursos racionalistas imperan sobre los humanistas; donde los saberes son jerarquizados privilegiando lo útil, lo práctico, lo cuantificable, y desmeritando lo humano, lo complejo, lo múltiple, lo sensible; donde los maestros terminan interiorizando ese discurso empresarial y convierten a sus alumnos en clientes, en cifras, mientras que ellos son convertidos, por el mismo discurso, en máquinas absolutamente prescindibles.

Bajo estas premisas se forman, entonces, seres útiles, lógicos, prácticos, productivos, competentes, obedientes, uniformes; seres cuyo componente sensible ha sido atenuado, desdibujado o disminuido por los discursos educativos actuales, para los cuales la posibilidad de pensar en una razón diferente a la instrumental -por ejemplo, una en conjunción con la sensibilidad humana-, no es un asunto viable. Así pues, es recurrente asistir a espacios educativos en los que la vida misma está tan permeada por disposiciones políticas que los sujetos aprenden y enseñan sin maravillarse, sin contemplar-se, esto es, no hay vibración en ese proceso educativo, no hay deguste, sólo hay transmisión, medición y evaluación.

Por este motivo, resulta oportuna la visibilización de un discurso diferente, un discurso donde esa otra parte de lo que implica ser humanos y vivir como humanos surja, se

posicione y transforme la manera como los sujetos forman y son formados hoy; y ese discurso es el de cierta sensibilidad en el proceso educativo, una sensibilidad que, como seres humanos afectivos que somos, debe atravesar todo acto educativo, toda pretensión de enseñanza y todo proceso de aprendizaje.

De este modo, los discursos sobre la educación sensible aparecen como objeto de esta investigación y se entiende esa educación como una educación que reconoce el papel de las emociones, los sentimientos, la imaginación, lo subjetivo y lo simbólico como componentes fundamentales a la hora de pensar la formación de unos sujetos con razón, sí, pero también con alma, un alma sensible, un alma que hay que dejarla ser, dejarla pensar de diferentes formas, dejarla vivir, dejarla sentir, porque “la ineptitud para sentir y juzgar implica una forma de deshumanización vinculada a la pérdida de la facultad de imaginar” (Revault, 2009, p. 97); y esa facultad de imaginar, aunada con la capacidad de sentir, es la que le permite al sujeto identificarse con el otro, entenderlo en su dolor y en su felicidad, ayudarlo, plantearse otros mundos posibles, transformarse y transformar a otros.

Ahora bien, ese objeto de investigación se analizará en un espacio o contexto específico: el latinoamericano. Y se hará según una temporalidad determinada: los años transcurridos del siglo XXI. Se establece el contexto latinoamericano porque es importante rescatar la construcción de prácticas y saberes que surgen en este territorio o que le competen a éste con relación al objeto de investigación, pues se forma en un entorno con características particulares (población, economía, cultura, imaginarios) en el que se acostumbra a adoptar discursos educativos eurocéntricos que, rara vez, tienen el impacto positivo que se espera; por ejemplo, no se puede obviar que el discurso de la racionalidad instrumental y utilitarista, y su amplia influencia en el ámbito educativo, es un discurso heredado de otro continente con características muy diferentes a las del contexto latinoamericano.

De igual manera, se fija la periodización mencionada, en tanto en el año 1999, *ad portas* del siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, publica el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin (1999), filósofo, sociólogo y ensayista de origen francés, reconocido

por sus aportes en temas educativos, sociales, políticos y culturales a nivel internacional. En este texto:

la UNESCO solicitó a Edgar Morín que expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro [...] Este texto es, pues, publicado por la UNESCO como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. Edgar Morín presenta siete principios clave que él estima necesarios para la educación del futuro. (Mayor¹ en: Morin, 1999, p. VII)

Saberes que, según Morin (1999), “permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo” (p. 1). Ahora bien, siendo la UNESCO un organismo especializado de las Naciones Unidas en asuntos de educación a nivel internacional, evidentemente sus postulados, publicaciones o las divulgaciones de autores avalados por ésta, tienen gran repercusión en las decisiones que, en materia de educación y políticas educativas, toman los países o Estados miembros que la conforman, entre los cuales se encuentra, por supuesto, la región de América Latina y el Caribe.

Además de lo anterior, no se puede negar que en la UNESCO confluyen un conglomerado de relaciones y tensiones políticas que hacen que lo que sea dicho allí, tenga cierto valor, no sólo político, sino experiencial, pues son discursos que devienen en la creación de prácticas educativas -en este caso-; prácticas que, necesariamente, transforman la vida de las personas, esto es, que ejercen poder sobre la vida de los sujetos (he ahí el asunto biopolítico).

En este sentido, se encuentra en el mencionado texto un acontecimiento fundamental, una discontinuidad con relación a discursos anteriores, que abre la posibilidad de analizar la visibilización o no de los discursos sobre la sensibilidad en la educación del futuro, esto es, la educación del siglo XXI; en este texto, Morin (1999) hace referencia a esa educación sensible en la descripción de lo que se podría llamar el primer saber necesario para la

¹ Federico Mayor, Director General de la UNESCO para el momento, realizó el prefacio del texto de Edgar Morin.

educación del futuro, titulado «Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión», pues señala los errores de una razón que niega la afectividad, para proponer una racionalidad verdadera que reconozca el afecto, ya que lo que la hace verdadera es el reconocimiento de sus limitaciones, la aceptación de que no todo es cuantificable, y que el misterio, la oscuridad, las sombras y la complejidad que aporta la sensibilidad, también hacen parte de ella y la conectan con la vida misma.

1.2. Formulación del problema

Ahora bien, al partir del supuesto inicial, soportado en la experiencia propia y en la sospecha, de que la educación sensible no ocupa un lugar relevante en los procesos educativos, se realizó una revisión de la literatura al respecto (sobre la cual se profundizará en el capítulo dos), que evidenció una enorme dispersión discursiva y conceptual sobre el objeto de investigación *educación sensible*, pues al rastrear la sensibilidad en la educación aparecían, por una parte, múltiples conceptos equiparados o asociados con lo sensible, como la emoción, el sentimiento, la afectividad, el afecto, la pasión, las pulsiones, los deseos, la fantasía, lo simbólico o la imaginación; y por otra parte, conceptos contrapuestos a esa sensibilidad, como la razón, la memoria, el entendimiento, el conocimiento racional, la lógica o la razón instrumental y utilitarista.

Dicho despliegue de conceptos, lejos de desvirtuar la educación sensible, le otorga consistencia interna o, como lo nombran Deleuze y Guattari (2001), le da endoconsistencia, la cual hace referencia a los componentes (conceptos) distintos, heterogéneos, múltiples, plurales, pero inseparables dentro de un concepto base -en este caso, educación sensible-. A su vez, dicho despliegue conceptual da cuenta de una elaboración sobre el tema que es importante investigar para entender cómo se ha ordenado, funcionado y transformado esa educación sensible, presente como discurso en Latinoamérica en las últimas dos décadas, y poder problematizar las elecciones discursivas que han contribuido a su ocultamiento en la práctica.

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

1.3.1 Objetivo general.

Analizar el despliegue de los discursos sobre la educación sensible en Latinoamérica en el siglo XXI desde una mirada biopolítica.

1.3.2 Objetivos específicos.

- a) Visibilizar desde una perspectiva biopolítica los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones y relaciones entre discursos y conceptos sobre la educación sensible, en la dispersión discursiva presente en Latinoamérica en el siglo XXI.
- b) Problematizar en un horizonte biopolítico los discursos sobre la educación sensible a partir de los componentes que delimitan su endoconsistencia.
- c) Develar la construcción de relaciones y elecciones estratégicas en los discursos que permitan ver la tensión entre el saber de lo sensible y el poder.

1.3.3 Pregunta de investigación.

Ahora bien, al pensar estos objetivos como preguntas de investigación, pueden formularse de manera fiel a cada objetivo, o pueden agregarse elementos clarificadores, sin que ello implique introducir nuevas tareas o promesas. De este modo, la pregunta orientadora de este ejercicio investigativo sería:

¿Cómo se despliegan los discursos sobre la educación sensible en Latinoamérica en el siglo XXI desde una mirada biopolítica?

1.3.4 Preguntas orientadoras.

- ¿Cómo desde una perspectiva biopolítica se ordenan, funcionan, transforman y relacionan los discursos y conceptos sobre la educación sensible en la dispersión discursiva presente en Latinoamérica en el siglo XXI?
- ¿Cómo problematizar en un horizonte biopolítico los discursos sobre la educación sensible a partir de los componentes conceptuales que definen su endoconsistencia y que limitan o potencializan el alcance de los discursos?
- ¿Cómo se construyen relaciones y elecciones estratégicas, a partir del análisis arqueológico-genealógico de los discursos sobre la educación sensible, que permiten ver la tensión entre el saber y el poder?

1.4. Justificación para la indagación del problema

A partir del acontecimiento o la discontinuidad en el discurso que se halla en los enunciados del texto de Morin (1999) se comienza, entonces, a validar la importancia de rastrear esos discursos sobre la educación sensible en Latinoamérica en el presente siglo, ya que sólo una educación que atienda o apunte a una racionalidad de ese tipo podría ser pensada y admitida en esta época de aprendizajes vacíos, planos y efímeros, aprendizajes que no atraviesan el ser, que no lo vivifican, aprendizajes sin alma, que instruyen en una perspectiva dócil y útil. De ahí que los objetivos y preguntas de esta investigación se puedan justificar con relación a varios aspectos:

1.4.1 Con relación a la línea de formación.

Se justifica la pertinencia de este informe de investigación para la línea de Formación de maestros en la que está inscrito, porque la pregunta por la formación es también una

pregunta por las prácticas y por los discursos que la atraviesan y, en este caso, se parte de la idea de que los docentes están tan permeados por el discurso del racionalismo instrumental y utilitarista que lo replican en los sujetos a los que forman; de ahí la necesidad de que esa educación sensible atravesase primero al docente, que lo traspase, pues sólo si éste es consciente de dicho racionalismo que permea el saber, si entiende cómo ese racionalismo decanta en políticas educativas que intervienen y modifican su vida y la de otros, y si logra ver en los discursos sobre la educación sensible un *margen de libertad* (Foucault, 1999c) con relación a esos otros discursos, podrá conseguir que el saber no sólo sea apropiado por los sujetos, sino que abra las vías a una posible transformación, vivificación, sensibilización y formación en un sentido ético, estético y político. Por eso, se requiere hoy de docentes, no sólo competentes, sino también sensibles, docentes que comprendan que no sólo su saber importa, sino también su ser y, sobre todo, la forma como se conjuguen el ser, el sentir, el saber y el hacer a la hora de formar a otros. Al respecto, David Le Breton (2010), habla de dos tipos de maestros, el maestro de verdad y el maestro de sentido, y señala que:

Toda educación se realiza a través de un tono personal del profesor, del estilo de su presencia en el mundo. Esa relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera. El profesor [de verdad] se impone a la inteligencia del alumno, lo empuja a aprender, lo funde en su molde; [el maestro de sentido] lo acompaña, avanza a su paso y lo despierta al mundo, respetando su sensibilidad y su ritmo: camina entonces sobre el camino del otro, sin obligarlo jamás a despojarse de sí mismo [...]

El maestro de verdad es un maestro de desidia y sumisión; no incita a la investigación, sino que obliga a imponer un sistema en que las formas son intercambiables y se inscriben en una vía única, indiferente a su personalidad. La enseñanza del maestro de sentido reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo. La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-

degustar el mundo, etc., una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano. (pp. 28-29)

Es decir, si se continúan formando maestros “de verdad” y no maestros “de sentido”, seguiremos atrapados en las redes de poder del discurso del racionalismo instrumental y utilitarista, seguiremos siendo máquinas formando otras máquinas. Es necesario que el maestro, entonces, sea el primero en problematizar y cuestionar el racionalismo instrumental y utilitarista imperante en el proceso educativo que solamente fabrica maestros de verdad; ha de ser el primero que reconozca las potencialidades de un discurso como el de la educación sensible, porque sólo de ese modo podrá ser posible pensar en la formación de un sujeto íntegro, crítico, empático, afectivo, esto es, un sujeto con apuestas éticas, estéticas y políticas claras, que pueda aportar a la construcción de una sociedad más humana; debe ser el primero en hacer resistencia a esa educación mercantil, y esa resistencia empieza desde el discurso, desde sus prácticas y desde su formación como un maestro *de sentido* y no *de verdad*.

Por lo anterior, es esencial visibilizar en espacios de formación posgradual, como en el que se ubica este trabajo de investigación, discursos alternativos a aquellos que únicamente privilegian la utilidad de la acción y valoran la conducta sólo por el carácter práctico de los resultados. Y en este orden de ideas, el impacto social del trabajo también aparece con claridad, porque la educación es el motor generador de cambios en la sociedad, y el maestro es quien hace que ese motor entre en funcionamiento y quien tiene la misión de frenar o impulsar la producción en masa de aquellas máquinas prescindibles.

1.4.2 Con relación a la temática y a las preguntas de investigación.

Lo que se pretende, pues, es ofrecer una mirada, entre otras múltiples, sobre el despliegue de los discursos de la educación sensible, un despliegue que permita visibilizar, arqueológicamente, cómo se ha ordenado y cómo ha funcionado en el ámbito educativo para problematizar, desde las relaciones de saber-poder, su situación actual en la esfera de la formación, no sólo de maestros, sino de sujetos en general.

Ahora bien, resulta inevitable preguntarse por qué algo tan familiar y cercano al ser humano como la capacidad de sentir, de emocionarse, de imaginar, de dejarse afectar por lo que sucede en el mundo, no es suficientemente protagonista en los discursos educativos actuales. Pareciera que es por miedo, miedo a esa infinidad de posibilidades que puede brindar una educación sensible que no mutile al sujeto, que transgreda lo establecido y que le permita experimentar todas sus potencialidades, con todos los riesgos y los beneficios que eso implique o, tal vez, es pereza, pereza de tomar el camino más diverso, el camino de lo múltiple, de lo impredecible, de lo complejo. De ahí que las políticas que legislan las vidas de los sujetos hoy opten por el camino conocido y por eso, posiblemente, el sujeto se vea cada vez más estremecido “por poderes mediáticos que [lo] inducen a pensar de determinadas formas y que apoyan sistemas educacionales que valoran lo cognitivo, porque lo emocional es muy riesgoso de manejar” (Sordo, 2017, p. 194). Por eso, todo aquel discurso que comporta riesgos, incertidumbres, desconfianzas, en la lógica de la razón instrumental y utilitarista, es mejor suprimirlo, esconderlo, acallararlo. Es decir, que los discursos, como prácticas humanas que son, jamás han resultado ajenas a las dinámicas de poder, por lo que ha de haber un entramado de relaciones de poder en que se mueve el saber de lo sensible en el ámbito educativo.

Indagar sobre las preguntas que orientan la investigación se justifica en la medida en que sus respuestas permiten juzgar la desvirtuación de los discursos sobre la educación sensible y el posicionamiento de otros discursos racio-instrumentales tradicionalmente opuestos a ella y, además, se puede problematizar, no sólo el ordenamiento y funcionamiento de lo sensible, en la formación del sujeto, como ese lado opuesto u oscuro de los discursos del racionalismo instrumental, sino también las relaciones de poder que se tejen dentro del discurso de lo sensible y en relación con otros discursos y conceptos.

1.4.3 Con relación al enfoque biopolítico.

Asimismo, la investigación es relevante porque al analizar, desde una mirada biopolítica -siguiendo la línea de Foucault (2007b)-, la situación de los discursos sobre lo sensible en relación con lo educativo en la Latinoamérica del siglo XXI, se asume una postura

de sospecha frente a la educación sensible. Ello en la medida en que, al ser invisibilizada en los espacios de formación por estrategias de poder, se logra el gobierno de la vida del otro, sujetándolo y produciendo seres insensibles. Es decir, esta postura biopolítica permite pensar la desvirtuación de un saber como el sensible, la cual produce un poder que subjetiva a los sujetos, en una perspectiva de sujeción y no de cuidado. Así pues, se busca ejercer una línea de fuerza en la que el saber sobre la educación sensible y el poder dentro de ésta, apunte al cuidado de sí y de los otros, y no a la sujeción de sí y de otros, como ha sucedido con los discursos del racionalismo instrumental y utilitarista.

La mirada biopolítica sobre los discursos de la educación sensible en que se centra el trabajo es fundamental, en tanto se hace necesario hablar de ésta “para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 2007a, p.173). Se elige así, lo biopolítico como un foco teórico para acercarse al amplio despliegue discursivo sobre la educación sensible, porque permite entender cómo los discursos se vuelven leyes o adquieren un sentido estratégico y cómo ello modifica nuestro ser actuando sobre la vida misma, pero además, porque abre la posibilidad de un punto de pliegue sobre sí mismo, ya que Foucault (2007a) continúa diciendo que lo anterior “no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; [sino que] escapa de ellas sin cesar” (p.173). Se espera, en este sentido, encontrar en los discursos sobre la educación sensible la vía de escape a esas formas de sujeción de sí y de los otros, y el camino para la transformación de sí mismo, del mundo y de otros.

Sin embargo, cabe mencionar brevemente -aunque en el capítulo dos y en el capítulo cuatro se desarrollará un poco más- que hay discursos sobre lo sensible o lo emocional en los que no se reconoce esa vía de escape a la sujeción ejercida por el poder de los discursos racionales-instrumentales, pues caen en el mismo juego del discurso empresarial que, al inicio de este texto, se señaló como favorecedor del racionalismo instrumental y utilitarista; no obstante, teorías como las de Howard Gardner (2001) o como las de Daniel Goleman (2018), podrían ser objeto de análisis para visibilizar los motivos por los que han tenido más resonancia que

otros discursos sobre lo sensible, y los argumentos por los que no permiten el pliegue sobre sí mismo.

2. Abordaje metodológico y justificación de la metodología

Metodológicamente, se justifica o es relevante la investigación debido a que la caja de herramientas arqueológico-genealógica² permite problematizar este discurso en la historia desde su situación en el presente, desde sus rupturas, sus discontinuidades y a partir de los baches que hacen posible visibilizar la naturalización de ciertos discursos, como el del racionalismo instrumental y utilitarista, con el desplazamiento de otros, como el de la educación sensible. Emerge en esta tensión la noción de discontinuidad, la cual, según Alfonso (2007):

Tiene que ver con esas interrupciones, rupturas, cortes que se dan por debajo de esas grandes manifestaciones de un espíritu o mentalidad, por debajo de una disciplina, un género, una forma, una actividad teórica, se van tejiendo y dibujando historias, «casi inmóviles a la mirada». (p. 137)

Así pues, con la caja de herramientas arqueológico-genealógica -perspectiva metodológica a la que se adscribe el Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica que, a su vez, apoya la línea de Formación de maestros- se pretende visibilizar los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones y relaciones entre los discursos y conceptos sobre la educación sensible para, transversalmente, problematizar las tensiones entre el saber de lo sensible y el poder, y evidenciar, a partir del concepto macro del trabajo y de los componentes que le dan endoconsistencia, miradas por las que un discurso como el de la educación sensible no es protagonista en los procesos formativos de la sociedad latinoamericana del siglo XXI.

² En el componente metodológico de este trabajo se explica ampliamente el porqué de esta perspectiva investigativa.

Para lograr esto, es necesario hacer al mismo tiempo arqueología y genealogía del discurso sobre la educación sensible, pues no se puede analizar la formación del concepto en la dispersión discursiva, aislado de las relaciones estratégicas de poder que juegan un papel fundamental en cada discurso y en la elección de cada concepto, ya que ciertas formas de enunciación siempre van a remitir a determinados problemas y van a dejar de lado otros discursos y conceptos, sin necesidad de hacerlo de manera explícita. Por lo tanto, para el presente trabajo investigativo, fue imperativo hacer un análisis metodológico basado, al mismo tiempo, en la arqueología y en la genealogía de los discursos sobre la educación sensible. Además, de que el componente genealógico se relaciona directamente con la mirada biopolítica, en la medida en que en los discursos pueden aparecer líneas de subjetivación o de objetivación: subjetivación cuando el discurso potencia al sujeto, lo aviva, le permite crear pliegues y concentrarse en sí mismo; objetivación cuando el discurso cosifica al sujeto, lo instrumentaliza, lo mutila y promueve un conocimiento que se opone a la vida misma.

3. Estructura general del informe de investigación

Ahora bien, este trabajo de investigación se desarrolla en seis grandes momentos, a saber:

Un apartado introductorio -en el que el lector se encuentra- del que se despliega el planteamiento del problema y se realiza, en primer lugar, una contextualización del problema de investigación -el discurso sobre la educación sensible- exponiéndolo desde su situación en el presente y en oposición al discurso de la razón instrumental y utilitarista; también se realizan claridades relacionadas con la espacialidad y la temporalidad elegidas para la investigación. En segundo lugar, se da cuenta de lo que se entiende por educación sensible, de la naturaleza dispersa de su discurso y de las potencialidades que ofrece esa dispersión, analizadas a la luz del concepto deleuziano de endoconsistencia. En tercer lugar, se formula el problema, se exponen los objetivos y las preguntas que guían la investigación. En cuarto lugar, se presenta la justificación del trabajo de investigación, que se divide en varias partes: a) justificación con relación a la línea de formación en la que se inscribe el trabajo; b) justificación con relación a la temática y las preguntas de investigación; y c) justificación con

relación a la mirada biopolítica. Y, en quinto lugar, se expone brevemente la perspectiva metodológica empleada a lo largo de la investigación y su respectiva justificación.

Como segundo componente del trabajo se presenta el **capítulo dos**, en el que se desarrolla el horizonte conceptual y teórico, el cual surge a raíz de la revisión documental y de los elementos teóricos que aparecieron con la definición de los objetivos. Dichos elementos conceptuales precisaban una revisión para delimitar y sentar las bases teóricas a partir de las cuales se analizarían los discursos sobre la educación sensible, en perspectiva arqueológica y genealógica y con un enfoque teórico biopolítico; en esa medida, los conceptos que dan forma al capítulo son:

- La biopolítica, ya que al ser la mirada teórica que atraviesa toda la investigación, debía exponerse claramente cómo se debe leer dicho concepto en este texto.
- La educación, como concepto central en el problema de investigación, en el proceso formativo en el que tiene lugar la investigación, y en la vida laboral y personal de la investigadora.
- La sensibilidad, como concepto base de la investigación, como apuesta ética, estética y política de ésta, y como discurso necesario en la educación actual.
- La educación sensible, como objeto macro de la investigación.
- La formación de conceptos, como elemento teórico importante para entender metodológicamente la investigación.
- La endoconsistencia, como concepto metodológico esencial para abordar la dispersión discursiva de la educación sensible.
- Las elecciones estratégicas de poder que suceden en el saber o en el discurso sobre el objeto macro de investigación.

Además, en el mencionado capítulo, tiene lugar la revisión de literatura sobre el objeto central del informe de investigación.

Luego, se presenta en este informe el **capítulo tres**, en el que se desarrolla ampliamente la perspectiva metodológica utilizada para llevar a cabo esta investigación. Allí

se explica el concepto de caja de herramientas metodológicas foucaultiano que tiene que ver con los métodos, las herramientas, los elementos, los tiempos, las formas de leer y de analizar el saber; luego, se aclara cuáles fueron las herramientas -esto es, los conceptos- tomadas de la caja que sirvieron para analizar los discursos sobre la educación sensible y la forma como se leyeron para este trabajo, haciendo hincapié en las herramientas metodológicas principales, que son la arqueología y la genealogía. En medio de la construcción de argumentos, se da cuenta también de la pertinencia de dicha perspectiva con respecto a los objetivos planteados en el presente informe. Y posteriormente, se explica los momentos que atravesó esta investigación y el plan de análisis que se efectuó, se describe la técnica empleada (la tematización) y el instrumento para recolectar la información (la ficha documental).

El siguiente momento del informe de investigación es el **capítulo cuatro**, en el que se hace arqueología de la educación sensible, visibilizando la forma como se ordena, como funciona, como se transforma, como se relaciona y como se correlaciona el concepto en la dispersión discursiva; para esto se explica la manera como la biopolítica permea ese análisis arqueológico, para luego problematizar la educación sensible desde su situación en el presente y desde las relaciones de fuerza que teje con otros discursos o conceptos como *razón* y *sensatez*. Además, en este capítulo se analizan genealógicamente las relaciones y elecciones estratégicas que dan cuenta de las dinámicas de poder tejidas en medio de la red conceptual sobre la educación sensible, y se plantea la posibilidad de leer el discurso de la educación sensible como un discurso que puede liberarse, transformarse y, a su paso, transformar al sujeto en formación.

El quinto apartado del trabajo es el **capítulo cinco**, donde se da cuenta de la endoconsistencia de la educación sensible, esto es, se problematizan los componentes conceptuales que dan consistencia interna al objeto macro de la investigación; además, de que se reconocen los límites del concepto y las posibilidades de enunciación a partir de este análisis. Todo esto en consecuencia con el análisis genealógico, que indaga sobre la construcción de relaciones y elecciones estratégicas en el discurso de la educación que permiten que ciertas formas de enunciación sobresalgan a costas de desacreditar otras.

En el desarrollo de este capítulo se analizan las series conceptuales que arrojó el archivo con relación a la educación sensible, a saber, 1) la serie emoción-sentimiento-razón, que se divide en tres partes: a) la subserie sentimiento-sensación-percepción, b) la subserie emoción-pasión-deseo, y c) la subserie sentimiento-afectividad-sensibilidad). 2) La serie sensibilidad-cuerpo-arte. Y 3) la serie maestro-sensibilidad-arte. A partir de éstas, se demuestra cómo los conceptos asociados a la educación sensible la nutren o la desvirtúan, dependiendo de las relaciones de poder que atraviesen el concepto y el discurso en general.

Finalmente, en el sexto momento se presentan las **conclusiones y consideraciones finales** relacionadas con el desarrollo del trabajo de investigación.

A modo de cierre

Así pues, para cerrar este primer apartado del informe investigativo, es importante aclarar que, aunque se parte de esa contraposición, esta pesquisa no pretende librar la eterna lucha entre la razón y lo sensible, lucha que, por demás, ya ha valido suficiente tinta; se busca, más bien, superarla y emplear los múltiples elementos que la discusión ofrece para llevar a cabo este análisis arqueológico-genealógico. Tampoco se aspira ofrecer el estudio completo, cronológico y acabado sobre los discursos de la educación sensible; tan sólo se ofrecen miradas, miradas biopolíticas en tiempos y espacios específicos, miradas arqueogenealógicas a un archivo particular, miradas incompletas, miradas imperfectas, miradas limitadas. No se busca, además, exponer el discurso de la razón como el culpable de todos los males del mundo, y plantear el discurso de lo sensible como un mesías que viene a salvarnos; se desea, más bien, mostrar la bondad de los términos medios y la potencialidad de los discursos oscurecidos, como el de lo sensible, para comenzar a pensar en otras posibilidades de formación no sólo de maestros sino de personas; pero esto se hace desde un enfoque reflexivo más que práctico, pues no se proponen modos puntuales de formar la sensibilidad, o formar a los maestros, sino que se analizan los discursos que reclaman la puesta en práctica de la educación sensible en la formación de seres humanos.

Y termino con una cita que recoge varios de los elementos expuestos en este primer apartado:

En el caso de la educación, al plantear la crisis de la Modernidad, se plantea también el ocaso de la escuela, dado que su racionalismo, convertido en el eje y motor de toda su condición, provocó [...] el surgimiento de su contracara (la Postmodernidad) que trae al tapete justamente los aspectos que la Modernidad desatendió (los afectos, la corporeidad, los sentimientos, el mundo de las emociones, la subjetividad, intersubjetividad).

Puede considerarse que esta “amputación epistemológica” de la Modernidad, ese relegamiento de la fuerza vital humana representada en el universo [de lo] simbólico, lo erótico, lo afectivo, lo vivencial, sirven de pivote para abordar prácticas educativas, formas de abordar el conocimiento.

Estos discursos “no dichos” deben empezar a andar y recuperar la intimidad, deslastrarse del soterramiento del que fueron objeto por parte del Racionalismo que con su lógica explicativa y totalizadora negó así «la exaltación del sentimiento de la vida que, en cualquier lugar y en cualquier momento, es la principal manifestación del ser». (Alfonzo, 2007, p. 139-140)

2. HORIZONTE CONCEPTUAL Y TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE UNA MIRADA BIOPOLÍTICA

Introducción al capítulo

El horizonte conceptual y teórico que se desarrolla en este apartado tiene como propósito dar a conocer los conceptos básicos necesarios para una adecuada comprensión y lectura del presente informe de investigación. Dichos conceptos se definen con base en su aparición y protagonismo en los objetivos específicos y el objetivo general, ya que en estos se tejen unas series conceptuales que definen la estructura de este capítulo. En esa medida, los conceptos que se trabajarán son: la biopolítica como mirada o enfoque teórico que atraviesa toda la temática, la educación como concepto primario de la investigación y de la maestría, la sensibilidad como discurso necesario en la formación no sólo de maestros sino de seres humanos, la educación sensible como conjunción de los dos anteriores y apuesta formativa, la formación de conceptos en la dispersión discursiva sobre la educación sensible y su endoconsistencia, y las elecciones estratégicas que se dan en medio de esos discursos sobre la educación sensible con relación al saber y al poder (aunque este último concepto de elecciones estratégicas funciona como concepto transversal que permea todo el capítulo). Además, también se da cuenta en este horizonte conceptual y teórico de las investigaciones adelantadas en los últimos años respecto a la educación sensible. Ésta será, pues, la estructura y los componentes conceptuales del capítulo en cuestión.

2.1 Biopolítica: lente teórico para hablar de educación sensible

El enfoque teórico que atraviesa este informe sobre los discursos de la educación sensible está referido a la mirada biopolítica, de ahí que se considere pertinente empezar este horizonte por su aclaración conceptual. Términos como biopoder, biopolítica y gubernamentalidad, fueron desarrollados por Michel Foucault para hacer mención, en

diferentes medidas, formas, casos y niveles, de las maneras como el poder toma control de la vida humana en todos sus sentidos. En *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Foucault (2006) define el biopoder como “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (p. 15), esto es, el biopoder se refiere a esa intención de darle forma a la vida a partir de elecciones de poder sobre la misma para producirla, potenciarla, para hacerla más eficiente, más segura, más regulada, menos contingente, ya que el biopoder apunta, no a dejar vivir la vida, sino a hacerla vivir (Castro-Gómez, 2010). Ese biopoder comienza a evidenciarse a través de regulaciones sobre el cuerpo, entendido éste de manera individual y colectiva, esto es, se comienza a ejercer poder sobre el cuerpo del individuo y también sobre el cuerpo de la especie, de la población en general. En este punto, Foucault (2007a), en el volumen uno de *Historia de la sexualidad*, introduce una distinción que permite visibilizar el término de biopolítica a partir de ese biopoder o poder sobre la vida, y afirma que:

Concretamente, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: *anatomopolítica del cuerpo humano*. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores*: una *biopolítica de la población*. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se

desarrolló la organización del poder sobre la vida. El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz -anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida- caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente. La vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida. (p. 168-169).

Y, dado que la gestión de la vida incluye y trata ampliamente sobre la administración de los cuerpos -o como lo dice Foucault, la biopolítica incluye la anatomopolítica-, se podría afirmar que la biopolítica es ese poder sobre la vida que la regula desde el interior, atravesando el cuerpo, pero también naturalizándose hasta un punto que el sujeto mismo llega a reclamarlo y justificarlo porque, según Hardt y Negri (2005), “el poder solo puede lograr un dominio efectivo sobre toda la vida de la población cuando llega a constituir una función vital, integral, que cada individuo apoya y reactiva voluntariamente” (p. 44). Es decir, que el poder político se propuso como tarea administrar la vida, y el fruto de su éxito se evidencia cuando el sujeto mismo reclama ser sujetado por ese ejercicio de poder sobre su vida. Y es en este contexto que puede hablarse de la gubernamentalidad; según Castro-Gómez (2013), es errado equiparar la biopolítica con la gubernamentalidad porque la primera se refiere al poder sobre la vida, que la sujeta, que la regula, que la controla, y la segunda se refiere a la gestión de la vida, que ya no está sujeta, sino que tiene la posibilidad de dirigir su vida, aunque sea a lugares ya prefijados. Al respecto, Castro-Gómez (2010) afirma que la idea es “lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano” (p. 13), es decir, hay cierta elección del sujeto, pero es una elección manipulada.

Ahora bien, ¿por qué hablar entonces de mirada biopolítica de lo sensible en la educación y no del enfoque de la gubernamentalidad? En el ámbito de las discusiones sobre educación ha sido mayormente empleado el término biopolítica en la medida en que resulta evidente el poder que ejerce la educación sobre el cuerpo, ahora de manera más sofisticada que antes pero, en últimas, la acción educativa ha tenido históricamente una naturaleza

biopolítica: “las políticas sobre la vida desde el higienismo hasta los manuales de urbanidad, la educación sexual, [...] encuentran en el cuerpo infantil un eje clave, y en la escuela un locus central de acción” (Grinberg, 2013, p. 81). Y a pesar de que ahora al sujeto en formación no se le sujeta expresamente, no es un individuo dócil, sino que se le seduce de cierta manera para que elija tal o cual cosa para su vida, este ejercicio de seducción sigue siendo un ejercicio solapado de dominación en el que el sujeto es un cliente al que se le venden opciones. Además, según Rubio (2013), muchos autores han coincidido en afirmar que la gubernamentalidad es una noción incompleta en la obra de Foucault, e incluso Castro-Gómez (2013), quien puntualiza la diferencia entre uno y otro concepto, afirma que el “concepto biopolítica puede seguir siendo útil, siempre y cuando se le entienda como «gobierno de la intimidad en el marco de las tecnologías neoliberales de conducción de la conducta»” (p. 11) por lo cual se busca acá hacer uso del concepto de biopolítica entendido de este modo como una especie de conjunción entre ambos conceptos.

Así pues, como el sujeto ya no es el objeto que se debe dominar sino el cliente que se busca convencer, Foucault habla de unos modos de existencia producidos por las prácticas liberales que hacen que se hable de unas tecnologías políticas o de poder que no pretenden obligar a que otros “se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad” (Castro-Gómez, 2010, p. 13); en esa medida, el sujeto ya no se controla, sino que se produce, haciéndole creer que el proceso es libre, voluntario y que elige las mejores opciones para sí. Y esta percepción del sujeto, evidentemente, exige otro enfoque educativo, ya que no se requiere una educación que discipline los cuerpos, sino que conduzca perspicazmente las decisiones del sujeto:

Se trata de una educación para la adquisición de ‘competencias’ que permitirán al sujeto ser ‘empresario de sí mismo’ con el fin de actuar competitivamente en el mercado. Pero, se pregunta [...] si acaso no será posible pensar la educación como una ‘resistencia’ frente a los imperativos de la sociedad de control. Una educación que no sea funcional a las técnicas de mercantilización, sino que favorezca el

‘gobierno de sí’ como ‘auto-transformación creativa del sujeto’. (Castro-Gómez, 2013, p. 11)

Aquí se percibe que toda esa capacidad de regulación interna de la vida encuentra en los diversos escenarios de formación el espacio para la producción de modos de vida, no obligados sino persuadidos; la biopolítica halla, en los espacios formativos, sujetos idóneos para ser moldeados, sujetos empresarios de sí mismos, sujetos preocupados por la aprobación, sujetos creados a imagen y semejanza de las prácticas instrumentalizadoras, sujetos que se regulan, se dirigen o deciden creyendo que sus acciones son autónomas. Sin embargo, siempre se deja cabida para ese margen de libertad foucaultiano (que se abordará después), ese espacio ínfimo en que es posible pensar una educación desde la resistencia, una educación que le permita al sujeto crearse o transformarse.

A partir de toda esta construcción sobre la biopolítica se busca, pues, que esta mirada sea la que atraviese la reflexión sobre los discursos de la educación sensible, sobre sus modos de existencia, de emergencia y de posibilidad, sobre sus relaciones con otros discursos, sobre sus juegos internos de poder, juegos que, tal vez, dejen espacio para pensar la educación sensible como esa educación no funcional para los imperativos de la sociedad de control o persuasión de la que habla la cita anterior.

2.2 Educación: del «yo hago» liberal, al «yo me maravillo» de la sensibilidad

Uno de los conceptos centrales de esta investigación es, justamente, la educación, ya que se pretende mostrar los despliegues y tensiones entre el saber y el poder en los discursos sobre la educación sensible en Latinoamérica en el siglo XXI desde una mirada biopolítica. Al ponerle un adjetivo a la educación, esto es, al hablar de una educación que requiere de sensibilidad, se puede asumir de manera apresurada que la educación por sí sola no es sensible. Y esta idea se justifica en la medida en que, desde hace ya muchos siglos, con Descartes y todo el conjunto de filósofos racionalistas, se priorizó la razón en el proceso de adquisición de conocimientos, por lo que se comenzó a hablar de una educación racionalista

cuyo objetivo era llegar a verdades universales y válidas científicamente utilizando sólo la razón. Sin embargo, esta concepción filosófica y primera de la educación racionalista, se fue instrumentalizando en la medida en que la sociedad se transformó en el monstruo industrializado que hoy conocemos, para la cual la educación debe ser fiel a un principio de utilidad de los saberes y en la cual no puede existir ningún aspecto de la vida que no esté racionalizado. Al respecto, el sociólogo estadounidense George Ritzer (1996) en su texto *La McDonalización de la sociedad*, describe, a modo de previsión:

una sociedad en la que la gente estaría encerrada en una serie de estructuras racionales y donde su única movilidad consistiría en ir de un sistema racional a otro no menos racional. Así, las personas [van] de instituciones educativas racionalizadas a trabajos racionalizados, y de lugares de recreo racionalizados a hogares también racionalizados. No habría ningún modo de escapar de la racionalización; la sociedad no llegaría nunca a ser otra cosa que una red, sin fisuras, formada por estructuras racionalizadas. (pp. 39-40)

Y este modelo de sociedad y de educación, imaginario en su momento, es hoy una realidad, pues se observa cómo los espacios educativos -como instituciones sociales y como estructuras estatales- apuestan por una formación de corte liberal sujeta a un racionalismo instrumental y utilitarista, que se soporta en discursos empresariales de competencia, calidad, eficiencia, indicadores de desempeño, productividad, entre otros. Se puede citar, por ejemplo, el capítulo tercero sobre la evaluación de la educación de la Ley 115 de 1994, en su artículo 80, donde se sostiene que:

El Sistema [Nacional de Evaluación de la Educación] diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (MEN, 1994, cap. 3, párr. 2)

Si bien las directrices anteriores son aspectos loables para una organización, su despliegue formal y real en el sistema educativo deja ver un dispositivo de saber y de poder que se expresa en una formación instrumental y un discurso empresarial, en el que términos como calidad, desempeño, eficiencia, eficacia y organización administrativa, más que estar anclados en un enfoque crítico, constructivo y progresista de gestión, lo están a políticas estatales que afirman de manera hegemónica la productividad y el mercado; y dichas políticas terminan arraigándose en la vida y la práctica educativa, en la que se evidencia una mayor relevancia del saber que privilegia lo útil y lo práctico (el conocimiento racionalizado, medible, cuantificable y evaluable) y no del saber permeado por las infinitas posibilidades de ser, pensar y, sobre todo, sentir.

Se asiste, pues, a una era de formación de “generaciones enteras de máquinas utilitarias” (Nussbaum, 2010, p. 20) diseñadas para cumplir una labor específica en la cadena de producción social; seres formados bajo la bandera del racionalismo instrumental y utilitarista, en el que se despliega una razón servil utilizada como medio o como instrumento para conseguir otra cosa: eso que no necesariamente es *saber*, eso que no necesariamente es *ser*, o eso que no necesariamente es un *hacer con sentido*.

De ahí que, al hablar de educación, no se piense directamente en una relación con la sensibilidad (entendida ésta como un elemento complejo que permita pensar la unión entre lo racional y lo sensible para lograr que las acciones del sujeto sean positivamente transformadoras)³. No obstante, y con el ánimo de fortalecer la idea de una educación diferente a la del racionalismo instrumental y utilitarista, se pretende en este punto ofrecer una mirada sobre la forma como se comprende en el presente texto la educación.

En ese sentido, es relevante hacer referencia a los planteamientos que sobre la educación se encuentran en los escritos de Paulo Freire, pues suponen una concepción de la educación que permite intuir el carácter sensible de ésta; en *La educación como práctica de la libertad* de Freire (1997), aparece un capítulo de Julio Barreiro llamado “Educación y

³ Pero, tal vez, sí se pueda pensar en una relación de la educación con un tipo de sensibilidad controlada o gestionada, de la que se hablará mucho más adelante.

concienciación” en el que, desde muy temprano, sostiene que para el brasileño “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). En esta medida, es realmente difícil concebir la educación racionalista como una educación verdadera, pues nada más alejado de ésta que la posibilidad de reflexión, la cual sugiere necesariamente crítica de las acciones y prácticas propias, pero también de las del colectivo, para poder pensar en transformarlas, y nada más absurdo para quienes defienden este tipo de educación que pensar en cambiar lo que perfectamente les funciona. Por eso, para esta “educación verdadera” se requiere algo diferente a lo que ofrece la educación del racionalismo instrumental, que defiende el saber hacer sobre el saber ser:

De ahí la necesidad de una educación valiente, [...] que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no sólo del “yo hago”. (Freire, 1997, p. 88)

Y, esa educación que debe conectarse con sus condiciones de vida, esa educación del “yo me maravillo”, es una educación que debe procurar acompañar los procesos racionales con la pincelada de lo sensible, esto es, que el “yo hago” sea un hacer no sólo pensado sino sentido, porque es a partir del “hacer” que se transforma el mundo, pero ese hacer no puede estar vacío de sensibilidad. Al respecto, este mismo autor en *Cartas a quien pretende enseñar*, plantea que:

No hay que tenerle miedo al cariño, no hay que cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Solo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad [educativa] como un quehacer de insensibles, llenos de *racionalismos* a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos. (Freire, 2010, p. 92)

2.3 Sensibilidad: posibilidad de insurrección, transformación, cuidado de sí y de los otros

Ahora bien, es importante aclarar en este punto que, como históricamente se puede hablar de muchos tipos de sensibilidad, se entiende aquí la sensibilidad como la inclinación del ser humano que le permite sentir, emocionarse, dejarse afectar por las vicisitudes del mundo; es decir, este trabajo se aleja de los postulados que comprenden la sensibilidad o lo sensible como reflejo engañoso de lo inteligible (pensamiento platónico), o como un dato arrojado por el mundo (“la experiencia sensible” del empirismo), y tampoco se comparte aquí la definición de sensibilidad ascética o moralizada (de la que se hablará posteriormente). Esta sensibilidad -una entre muchas- hace referencia a una forma diferente de percibir el mundo, una forma que no sólo pasa por el filtro de la razón, sino que la sensibiliza, esto es, la convierte en una razón sensible; para Marín (2012), quien busca hacer un rastreo de lo sensible en el pensamiento foucaultiano:

Lo sensible trata más bien sobre el pensamiento, sobre la actitud frente a la construcción de saberes, pero más que eso frente a la actitud de la construcción de la vida, una actitud que demanda constantemente un estado perceptivo frente a los signos del mundo. (p. 245)

Este tipo de sensibilidad, entonces, hace referencia a esa cualidad de vincular razón y emoción a partir del reconocimiento de éstas, no sólo en procesos de creación o apropiación de conocimientos sino en prácticas humanas, en prácticas éticas y reflexivas, ya que no sólo se ocupa de saberes sino también de disposiciones del sujeto frente a ellos, disposiciones que son las que definen sus acciones sobre sí mismo y sobre el mundo para lograr la transformación de ambos, esa transformación a la que se refería Freire, y a la que también hace un llamado Foucault cuando abre la “posibilidad de pensar la ética como una práctica reflexiva de la libertad [que conduce a] prácticas de (trans) formación del sujeto” (Torrano, A., Rodríguez, N. y Landa, M., 2014, p. 2); esto es, una ética distante de los postulados que afirman que la actuación del sujeto debe ser independiente a su sensibilidad pues, para el francés -en palabras de las autoras recientemente mencionadas-, es más adecuado hablar:

de un sujeto que, además de estar situado históricamente, se constituye como tal a partir de una compleja relación con su cuerpo. Foucault denomina “estética de la existencia” a la forma de actuar y de comportarse que convierten al sujeto en una obra de arte. (2014, p. 2)

Y es esta perspectiva de lo sensible la que se retoma en la investigación para indagar sobre los discursos de la educación sensible en la Latinoamérica del siglo XXI. Por lo cual, Foucault se convierte, entonces, en referente fundamental de este informe desde un enfoque teórico, temático y metodológico.

Con el ánimo de darle base a la afirmación anterior, es necesario mencionar en este punto algunas de las ideas de Michel Foucault con respecto a la educación, para encontrar luces que permitan leer en sus textos la relación con la educación sensible. Ya en Marín (2012) se encuentran algunas observaciones al respecto que permiten pensar en la necesidad, para Foucault, de una educación diferente, una educación que no sólo “construya y transmita experiencias objetivas del mundo exterior, sino que más bien [construya y transmita] las experiencias sobre sí mismo, como otra forma de educación” (p. 251), es decir, poco aporta una educación que no transforma, que no atraviesa, que no cambia la visión que se tiene de las cosas y de sí mismo. Pero una educación diferente sería una que no sólo impacte al sujeto, sino que surja desde el sujeto mismo, desde sus vivencias, saberes, sentires, miedos, pasiones, desde su vida, lo cual dialoga con lo que se entiende hasta ahora como educación y sensibilidad.

En una entrevista con Stephen Riggins, publicada en 1983 y recogida bajo el nombre de “Michel Foucault: minimalista de sí” por Lawrence Kritzman (2007), Foucault sostiene que la preocupación con su labor académica es su propia transformación, la transformación de sí mismo a partir del propio conocimiento, lo cual indica un trabajo de cuidado de sí a partir de los saberes que produce y que muestra al mundo, esto es, un cuidado de sí a partir de un acto formativo. Es por este motivo que, tanto para Foucault como para Freire, “la acción educativa debe ser siempre un acto de creación y de resignificación de los sentidos

establecidos [donde se comience] a abrir los espacios necesarios para la reconstitución de subjetividades” (Dávila, 2013, p.71)

En *Tecnologías del yo*, Foucault (2008) habla de ese cuidado de sí a partir de cuatro tipos de tecnologías, a saber, las tecnologías de producción, que permiten manipular cosas; las tecnologías de sistemas de signos con las que se usan símbolos y sentidos; las tecnologías de poder, que dominan y objetivan al sujeto; y las tecnologías del yo, que son técnicas tomadas de la filosofía grecorromana que permiten que el hombre, solo o con otros, lleve a cabo unas “operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría” (p. 48). Estas prácticas o tecnologías de sí, en esta acepción y con esas características⁴, son las que interesa retomar en este punto, no para aplicarlas, sino para pensarlas en la medida en que plantean una relación entre cuerpo y alma interesante para poder hablar de un tipo de educación con sensibilidad, diferente a la enfocada exclusivamente en el racionalismo instrumental y utilitarista.

En *La hermenéutica del sujeto*, Foucault (2002b) presenta un análisis detallado sobre la máxima griega del «cuidado de sí» y las técnicas que permitían construir subjetivación en la antigüedad, mostrando qué tan diferente es el modo como el sujeto hoy se relaciona consigo mismo. Para esto se enfoca en la filosofía grecorromana de inicios del siglo primero, conocida como filosofía helenística, en la que comenzó a construirse una concepción diferente a la que se tenía siglos atrás -con los planteamientos filosóficos de Platón- sobre la dualidad antropológica alma-cuerpo; para la filosofía platónico-socrática antigua, el cuidado o la sobrevaloración del alma y el desprecio por lo corpóreo era un axioma fundamental, el ocuparse del alma y el conocerse a sí mismo debía convertirse en la tarea esencial del sujeto en la medida en que ésta (el alma) gozaba de un carácter divino, inmortal e inteligible al que se debía propender, dejando atrás todo aquello que significara una atadura o una cárcel

⁴ Se hace la salvedad en la medida en que, dentro de esos procesos de subjetivación del cuidado de sí, se producen pliegues que le permiten al sujeto potenciarse, transformarse y desplazarse hacia algo que no era, resistiendo lo establecido; pero hay lecturas sobre las Tecnologías del yo que indican que éstas pueden llevar al sujeto a caer en procesos de sujeción, de control o de disciplinamiento sobre sí mismo, para formar un sujeto deseado por otro.

material para el alma misma, esto es, el cuerpo. No obstante, la filosofía helenística no pretendía sostener una división entre ambos, pero tampoco le daba el protagonismo absoluto al segundo. Para dicha filosofía, la inquietud por sí mismo consistía en un cuidado del alma que debía incluir una preocupación por el cuerpo, siendo esta práctica de carácter correctivo y no formativo; esto es, se buscaba cuidar el alma por medio de la corrección de los vicios adquiridos a lo largo de la vida, vicios que se manifestaban a través del cuerpo. Así las cosas, el cuidado del alma pasó a ser equivalente a una medicina, a una terapéutica del alma que, al ocuparse de ésta, debía interesarse también por el cuerpo (Foucault, 2002b).

En este contexto filosófico era necesario, entonces, una salud corporal y anímica para poder hablar de una verdadera inquietud de sí que ocuparía toda la existencia humana, es decir que no se cuidaba de sí con miras a un fin posterior, a una vida ulterior. La inquietud de sí se convirtió en una forma de existir en el mundo, en una forma de vida que era bella en la medida en que mediaba la relación alma-cuerpo, se autocorregía y rendía cuentas sobre lo vivido; es por esto por lo que se puede hablar, desde Foucault (2010), de una estética de la existencia, de un estilo de vida agradable, de hacer de la vida una obra bella. Porque una vida bella sólo es posible cuando en el cuidado de sí convergen alma y cuerpo en una relación armónica que procura el mejor modo de existencia.

La reflexión sobre el problema del cuerpo en relación con el alma, y el cuidado de sí como el mejor modo de vida posible, resulta bastante pertinente para la pregunta de este trabajo debido a que, primero, dichas temáticas están en estrecha relación con la dimensión ética, estética y sensible del ser humano, relegadas por la educación instrumental y utilitarista y, segundo, permiten analizar, según Foucault (2002b), cómo se ha construido históricamente la relación entre el sujeto y la verdad. El ocuparse de sí mismo grecorromano, en la medida en que contiene y supera el «conócete a ti mismo» platónico-socrático, hace referencia a una acción, a un movimiento que el sujeto realiza sobre sí mismo y que refiere una elección, una actitud frente a la vida, unas actividades y unas prácticas filosóficas afines a esas elecciones, que van configurando un tipo de subjetivación y apuntan a una transformación iniciada desde el sujeto. Así, el hombre se erige y se transforma en la medida en que convierte sus procesos de subjetivación (conocimiento de sí) en modos de ser (cuidado del alma) y de actuar

(cuidado del cuerpo), que se vuelven extensivos con la vida misma. Y por eso sería importante volver a pensar una educación que no sólo desarrolle habilidades técnicas, sino que apunte a la constitución de un sujeto ético, sensible, afectuoso, o mejor aún, un sujeto que, en medio de su actividad académica, logre transformar su existencia comenzando con el cuidado de sí mismo, como lo mencionaba Foucault en la entrevista con Riggins.

Estas ideas del francés, retomadas de la filosofía grecorromana, definitivamente están apuntando a la posibilidad de pensar una educación diferente, una educación con menor objetivación, más anclada a procesos de subjetivación, con menos sujeción y más sensible al mundo y a sí mismos, y esto se hace no sólo desde el discurso, sino desde el ejemplo de la práctica pues, siguiendo a Runge (2005), para Foucault lo más relevante en la vida era llegar a ser algo que antes no se era, y:

Al tratar de cuidarse y preocuparse por sí mismo, Foucault nos «incita» a preocuparnos de nosotros mismos [...] Tal gesto es pedagógico-formativo, en la medida en que, [...] se encuentra basado en el principio de la «incitación a la autoactividad». (pp. 206-207)

Así las cosas, estos postulados de Foucault permiten pensar la posibilidad de una educación que se preocupe por el cuidado propio para extenderse después, a partir del ejemplo, hacia los demás, con miras a lograr una transformación del pensamiento a partir de un conocimiento que no sujete al otro, que lo sensibilice, que le permita vivir, y no sólo sobrevivir.

2.4 Educación sensible: apuesta formativa de seres humanos

Por esta razón, es pertinente en este punto comenzar a construir conceptualmente lo que se ha mencionado en el título del informe como educación sensible la cual, inicialmente, se comprende como aquella educación que apuesta por una formación de un ser humano pensado desde su complejidad, esto es, no sólo como un ser racional o pensante, no sólo

como un ser útil, sino también como un ser sintiente, un ser que se emociona, que disfruta, que sufre, que es afectado por lo que sucede a su alrededor, un ser que se apasiona, que vive y que muere permeado de sensibilidad. En esta medida, al rastrear el concepto en el ámbito educativo comienza a surgir un entramado de conceptos vinculados a la educación sensible, tales como emoción, sentimiento, pasión, pulsión, sensibilidad, afectividad, afecto, imaginación, educación instrumental, entre otros, los cuales se abordan con el objeto de visibilizar, no tanto qué es, sino cómo aparece ese discurso sobre lo sensible en lo educativo y bajo qué entramado de relaciones y tensiones entre el saber y el poder pues, como sostiene Alfredo Veiga-Neto (2005) no interesa tanto “llegar a conceptos estables y seguros en nuestras investigaciones [...] Mucho más interesante y productivo es preguntarnos y examinarnos sobre cómo funcionan y suceden las cosas, y ensayar alternativas para que funcionen y sucedan de otras maneras” (p. 242), lo cual sigue la misma línea de autotransformación de Foucault a partir del acto académico y educativo.

Con esta idea en mente, y para comenzar a dar cuenta del estado del arte sobre lo sensible en la educación, es importante aclarar que no se rastrea lo sensible a lo largo de la historia de la humanidad, para lo cual sería necesario devolvernos, como ya se observó, hasta la filosofía helenística de los primeros siglos, o incluso más atrás; sino que se fija una temporalidad definida por dos razones fundamentales: primero, por la necesidad de analizar los problemas desde su situación en el presente, volviendo al pasado, sí, pero para entender por qué las cosas hoy son como son, ya que el presente no es sólo lo que se ve, sino que es una herencia del pasado (Castel, 2001) y, por eso, para pensar históricamente un problema es esencial situarlo en el hoy; de ahí que se pretenda analizar lo sensible en la educación a partir del inicio del último siglo. Y la segunda razón, ligada a la primera, es la publicación de un texto que no sólo permite apuntalar aún más el concepto macro del informe en este capítulo, sino que también puede tomarse como acontecimiento importante en términos metodológicos, y es el de Edgar Morin (1999) y sus *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Según Foucault (2002a), un acontecimiento es una emergencia, algo disruptivo, que choca, que contraria, pero no es ruidoso, al contrario, como dice Nietzsche (2008), los acontecimientos más grandes son silenciosos, y esa potencialidad se encuentra en el texto de Morin, en el cual propone el rescate de unos saberes ignorados que considera

fundamentales para educar a las próximas generaciones, sin excepciones sociales o culturales, y dentro de los cuales aparece el llamado a concebir una razón verdadera, una razón acompañada de afecto, una razón emotiva, esto es, una razón que no gobierna sola, que no domina, sino que necesita indiscutiblemente de la emoción para poder formar al sujeto. Morin (1999) señala al respecto que:

Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales. Así pues, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino un bucle intellect + affect; y de cierta manera la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales. (pp. 5-6)

Para Morin, y según la estructura de su texto, el primer saber fundamental para la educación del futuro -esto es, la educación del siglo XXI-, es un saber que no cae en «Las cegueras del conocimiento» -así titula ese primer capítulo- y manifiesta que es preciso evitar los errores de la razón para subsanar lo que menciona como el talón de Aquiles del conocimiento, el cual hace referencia al error de suponer que la educación sólo debe interesarse por el intelecto humano, desvirtuando el afecto. A eso se refiere justamente esa ceguera, ese error, ese talón de Aquiles, a no reconocer en lo sensible, en lo afectivo, en lo emocional, un elemento sumamente fundamental, no para superar, remplazar o desvirtuar la racionalidad humana sino, y más importante y valioso aún, para poder hablar de un tipo de racionalidad diferente a la instrumental y utilitarista, de una racionalidad que el autor denomina como verdadera, es decir, una racionalidad que reconoce la afectividad como fenómeno potenciador y no como una debilidad en cualquier intento por educar o formar al otro y a sí mismo porque, según Morin (1999) “un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es irracional” (p. 7)

Ahora bien, ese componente sensible o afectivo no resulta mencionado sólo al inicio del texto, sino que aparece en diversos apartados. En el capítulo tercero, titulado «Enseñar la

condición humana», Morin expresa la necesidad de que cualquier educación tenga en cuenta la complejidad humana y sus innumerables formas de percibirse o presentarse, pues cuando se forma a alguien, no sólo se forma su ser racional, sino también su ser biológico, cultural, social, histórico, físico, su psiquis, su ser sensible. Y en tal sentido, se hace visible cómo la educación ha elegido ignorar alguno de esos aspectos para magnificar otros; de ahí que una educación para el siglo XXI deba concebir a una persona desde la perspectiva conceptual del “pensamiento complejo”, esto es, una persona como un entramado complejo de formas de pensar, de sentir, de ser y de existir en el mundo y con relación a ese mundo. Al respecto, Morin (1999) menciona que:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarlas de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (p. 2)

Asimismo, en el desarrollo del capítulo en mención, continúa describiendo al ser humano como ese tejido diverso que, en su unidad, recoge la multiplicidad compleja de todo su ser, y afirma que:

El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (demens). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (ludens). El hombre empírico es también el hombre imaginario (imaginarius). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (consumans). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir, del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis (Morin, 1999, p. 29).

En el despliegue de los siguientes capítulos, el autor plantea cómo la apertura de la racionalidad hacia una racionalidad verdadera permite acercarse a esa complejidad humana, comprendiéndola y evitando caer de nuevo en esa barbarie anónima del siglo XX que surgió

del “interior de una racionalidad que no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas y multiplica las potencias de muerte y de esclavización técnico-industriales” (Morin, 1999, p. 37), esto es, la racionalidad instrumental y utilitarista. Habla, además, de la necesidad de enseñar la comprensión como actitud ética que guía el actuar humano y que permite entender al sujeto en su complejidad.

Y justamente este término de complejidad atraviesa todos los enunciados aquí recogidos pues, para Morin, hay un espíritu reductor o un pensamiento simplificador que resulta insuficiente en el momento en que el ser humano se enfrenta a un mundo lleno de matices y se da cuenta de que sólo ha aprendido a juzgar las cosas con un único lente, y si ese lente no le funciona deduce, entonces, que es la cosa la que no funciona. Simple. Al respecto de este concepto de complejidad, central en sus postulados, Morin (2005) sostiene que:

La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos. (p. 32)

En esa medida, para Morin se hace necesario que el ser humano desarrolle y eduque un tipo de conocimiento, un pensamiento digno de las multiplicidades en el mundo y que dialoga con lo real, un pensamiento que se oponga a *la inteligencia ciega*, un pensamiento que dé lugar a la incertidumbre, al desorden, a lo incierto, un pensamiento al que él llama *pensamiento complejo*. Al respecto, el francés afirma que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. [...] En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global. (Morin, 1999, p.17)

Y así como Morin habla de un tejido interdependiente entre el objeto del conocimiento y su contexto, asimismo, se puede hablar de un tejido entre el sujeto del conocimiento y su contexto, e incluso, no es necesario irse al afuera, porque ese tejido, esa complejidad también es interna, en la medida en que el sujeto que conoce también es el sujeto que siente, que sufre, que se emociona, que se apasiona, que se enoja, que fracasa, que se arrepiente; por lo tanto, es necesario desarrollar en él un pensamiento complejo, no sólo para abordar el mundo exterior, sino también para asumirse como una red, como un entramado de relaciones que participan en mayor o menor medida en cualquier proceso formativo.

Además, es importante aclarar que, para Morin, ese pensamiento complejo no reduce ni elimina la simplicidad, sino que la integra con lo múltiple porque dicho pensamiento se concibe como un todo en relación permanente con sus partes. Así pues, este concepto de pensamiento complejo o de “lo complejo”, se retoma en la medida en que permite pensar en un sujeto multidimensional, al que se forma atendiendo a una única manera de ser, desconociendo que puede haber otras opciones, más complejas, más integradoras, menos simplificadoras, menos mutiladoras, opciones fundamentadas en la sensibilidad como apuesta formativa de seres humanos complejos.

Los discursos de Morin, entonces, no sólo incluyen lo sensible o afectivo como un elemento necesario en todo acto educativo, sino que aparece como el primer saber fundamental para la educación del futuro, un saber pensado para que el conocimiento y la

razón no caigan en ceguerras, en errores, en ilusiones, esto es, propone la relación razón y afecto para superar la división entre ambas -y todas las discusiones generadas a partir de esa división-, y para potenciar la primera con las bondades de la segunda. Por otra parte, su concepto de pensamiento complejo posibilita pensar en un sujeto múltiple, con matices, con texturas, un sujeto en el que convergen las dimensiones éticas, estéticas, políticas, culturales, afectivas y racionales; es decir, que con el elemento de la complejidad se busca que el sujeto a formar en el futuro, en este siglo, en este presente, sea un sujeto que dirige su razón con la lupa de lo sensible, de lo ético, de lo estético, de lo político, para conseguir una comprensión y una transformación real de su ser y de su vida a partir del acto educativo.

Para terminar este apartado, cabe decir que la idea de pensamiento complejo también permite pensar una articulación conceptual entre Foucault, Freire y Morin, pues lo complejo para Morín es como una red interconectada entre el objeto, el sujeto y el contexto, es un tejido, una madeja o un haz de relaciones en donde lo múltiple, lo diverso y lo multiforme es lo real, y es sobre esa realidad, íntima y cercana, sobre la que hay que actuar para transformarla (Freire, 1997). Ahora bien, al hablar de términos como haz de relaciones, madeja, lo múltiple o lo diverso, es inevitable establecer la correspondencia con los planteamientos metodológicos de Foucault, en los que las relaciones saber-poder-verdad se mueven en medio de una red interconectada, donde discursos específicos circulan y producen contantemente prácticas de saber y prácticas de poder, que se entremezclan en la dispersión y en la discontinuidad con el proceso de subjetivación de ese sujeto complejo. De ahí que se pueda afirmar la posibilidad de encuentros argumentativos entre los tres autores que hacen las veces de antecedentes del informe.

2.5 Lo sensible en la educación: estado del arte

Ahora bien, a partir de los antecedentes y las bases teóricas mencionadas hasta ahora (ver anexo 1), se realizó un estado del arte teniendo en cuenta las limitaciones espaciotemporales definidas en el problema, aunque no se percibieron estas limitaciones (sobre todo la espacial) como una camisa de fuerza, sino que se pensó en la necesidad de

mostrar la producción sobre lo sensible en la educación en un contexto actualizado, sí, pero amplio, para después cerrar el espectro y enfocarlo sólo en Latinoamérica. Las investigaciones actuales realizadas con relación al objeto se analizaron y se agruparon según ciertas categorías temáticas o metodológicas que fueron emergiendo y en las que se hallaron elementos o planteamientos discursivos en común que condujeron a la definición de cuatro agrupaciones investigativas (ver anexo 2); todo esto posibilitó tener mayor claridad sobre los puntos conceptuales y enfoques metodológicos que permitieron a este informe tomar distancia de ciertas posturas o dirigir su atención hacia otras.



Figura 1. Agrupaciones investigativas del estado del arte.

En un primer grupo se encuentran, entonces, los estudios que parten de la oposición tradicional entre razón y emociones, o de la idea del dominio de la razón, para proponer una nueva forma de relación entre la razón y la sensibilidad. En esta tendencia, Fernando Broncano (2001), en “La educación sentimental: o de la difícil cohabitación de razones y emociones”, busca analizar las emociones como representaciones de la vida que no sólo hacen que ésta sea más apreciable, sino que son condición de posibilidad para no caer en un fracaso racional (como decía Morin) y, en esa medida, pretende matizar la oposición razón-emoción. Berthold Wald (2010), en “Razón y emoción. Tomas de Aquino y Josef Pieper, hoy”, postula la necesidad de concebir las emociones como aquello que nos vincula con la realidad y plantea la *filosofía negativa* como propuesta para superar malentendidos

racionalistas. José Joaquín García García (2014), en “La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación”, realiza una crítica a la razón instrumental y retoma la propuesta de Maffesoli de otro tipo de razón, la sensible, que le permita al ser humano aprender a sentir, a pensar y a vivir con el otro. Norys Alfonzo (2007), en “Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo”, busca presentar la sensibilidad como herramienta epistemológica para tratar asuntos educativos y así comprender la compleja realidad humana y superar la división ente el homo sapiens y el homo demens del que habla Morin, además de que hace un análisis, retomando la idea de discontinuidad foucaultiana, para pensar por qué los discursos sensibles han sido olvidados en las discusiones curriculares. Y cierra este grupo Martha Nussbaum, que en *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010) y *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones* (2008), da cuenta de la crisis de una educación guiada por lo instrumental, por lo técnico, que busca obnubilar las humanidades con su componente imaginativo y los sentimientos morales que deberían intervenir en la educación no sólo de sujetos, sino de ciudadanos, y por ello busca, en su segundo título, demostrar la inteligencia de las emociones como analizadoras de la complejidad humana que le permiten al hombre acortar la distancia con otros y trazarse objetivos en común. Este primer grupo, entonces, resulta fundamental para los objetivos de este trabajo porque da cuenta no sólo de esa contraposición extrañamente naturalizada a partir de la cual se ha teorizado sobre la razón y la sensibilidad (contraposición que, justamente, por ser naturalizada es necesario analizar), sino de posibles formas en las que se pueden conciliar ambos extremos para proponer ideas o teorías menos sesgadas para la concepción del sujeto, de formación, de educación y para la forma de vivir necesaria hoy.

Otro grupo de estudios ha dirigido su atención al análisis de la sensibilidad en lo educativo, con un enfoque directo en la figura del maestro, el cual es estudiado dentro de una dualidad personal-profesional. Francisco Gómez-Torres (2015), en “Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor”, analiza la relación entre emociones, sentimientos e identidad profesional del docente mostrando, a partir de un estado del arte, cómo los primeros intervienen y configuran su identidad profesional y su práctica. Christopher Day (2006), en *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus*

valores, plantea esa dualidad del docente, atravesada por lo emocional, por lo sensible donde muestra cómo en el ámbito profesional intervienen aspectos de corte sensible como el tacto, la intuición, la pasión y la ética personal. Caldera, Fernández y Guevara (2016), en “La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana”, no hablan propiamente del maestro, pero sí mencionan, desde una perspectiva hermenéutica, la necesidad de resignificar la academia y la formación universitaria con herramientas como la vivencia, la narración y la creatividad para convertirla en una universidad sensible. Clemencia Zapata (2012), en “El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomas de Aquino, Friedrich Hegel y Martin Heidegger”, hace un análisis sobre la formación del ser sensible y del ser inteligible del maestro en el contexto actual a partir de una investigación de aula y de las reflexiones de los autores mencionados, donde lo sensible es el motivador constante de las actividades inteligibles del maestro. Y María Yedaide y Luis Porta (2017), en “Narrativa, mundo sensible y educación docente”, muestran a partir del método biográfico-narrativo, lo complicado de comprender la subjetividad de un docente sin tener en cuenta el entramado complejo que ofrecen sus emociones, sentimientos y afecciones, además de cuestionarse por las razones de la exclusión de estos en el campo académico. Así, este segundo grupo de investigaciones es importante para la investigación porque resalta la importancia de la sensibilidad en el docente, la cual impregna necesariamente su subjetividad, su concepción como persona, su concepto como profesional y su práctica educativa, esto es, las emociones atraviesan al docente en todas sus dimensiones, desde su formación hasta su práctica; de ahí que deba ser él quien reconozca inicialmente las potencialidades de una educación sensible para sí mismo y para otros.

En un tercer grupo de investigaciones se encuentran los textos que analizan el asunto, no expresamente de la educación sensible, pero sí de la educación desde una mirada biopolítica, mostrando que este foco permite develar las formas de sujeción dentro de la educación de ciertos discursos que ejercen poder sobre la vida misma. Dentro de estas referencias se encuentra a Geo Saura y Julián Luengo (2015), en “Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional”, donde analizan la educación desde la perspectiva biopolítica, los dispositivos de control y las lógicas disciplinarias, mostrando sus efectos en formados y formadores; Francisco Bolla (2015), en “Biopolítica y educación:

una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales” busca, a partir de una investigación filosófico-histórica en la que usa la caja de herramientas foucaultiana, dar cuenta del origen de los discursos de saber-poder en el ámbito educativo; y Oscar Dávila (2013), en “Ética, poder y educación: Paulo Freire y Michel Foucault”, realiza un análisis sobre las posturas de ambos autores con relación a la expresión «práctica de la libertad», entendida como principio ético fundamental por Foucault y como principio de una educación liberadora por Freire, a partir de la cual ambos cuestionan los poderes sujetadores en la educación. Asimismo, se halló una propuesta en la que la mirada sobre lo biopolítico permite otro tipo de saberes, de discursos y de prácticas en la educación, y es el caso de “Distinciones y comprensiones sobre biopolítica: una apuesta formativa para el campo social”, de Juan José Burgos (2014), quien plantea una biopolítica educativa diferente que contemple el cuidado y la convivencia con el otro, haciendo resistencia a las lógicas capitalistas que inundan la educación, y es este tipo de perspectivas sobre lo biopolítico las que despiertan interés en este punto.

Como cuarto conjunto de estudios aparecen diversos textos en los que se hace referencia, no sólo a la biopolítica, sino también a lo sensible, pero con dos énfasis distintos y, a su vez, cercanos que evidencian el despliegue discursivo de la educación sensible y su conexión con otros discursos. Estos dos énfasis que se mencionan, se reúnen en este punto: en primer lugar, hay un foco en lo corporal, esto es, entendiendo lo sensible como una educación o adecuación del cuerpo, como es el caso de Luz Elena Gallo (2014) en el texto “Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica”, donde analiza la sensibilidad en clave pedagógica para desarrollar un estudio hermenéutico sobre la educación del cuerpo; Cynthia Farina (2013) y su texto “Cuerpo y conocimiento: cartas”, donde realiza reflexiones, empleando la metodología epistolar, sobre la formación de lo sensible en el cuerpo; Javier Sáenz Obregón (2007) y el documento: “La escuela como dispositivo estético”, donde muestra el poder ejercido sobre el cuerpo desde lo sensible entendido como sensatez; Zandra Pedraza (2012) y el artículo “La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia” en el que investiga la implementación de la biopolítica como forma de gobierno de la vida sobre las formas de uso del conocimiento y el control del cuerpo; Evelyn Marín (2012), y el texto “Educación de lo sensible: tras las huellas del

pensamiento de Michel Foucault”, donde busca problematizar la educación de lo sensible a partir del pensamiento de Foucault, el cual permite decir otras cosas sobre la educación desde el arte, cosas diferentes a los discursos racionalistas imperantes sobre ésta; y, de nuevo, Cynthia Farina (2005), en “Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones” donde habla de la relación sujeto-cuerpo explicando que hay cosas que el sujeto experimenta solamente si atraviesan el cuerpo, y que no sólo experimenta sino que lo transforman, como la experiencia estética. Esta última referencia se conecta, además, con el segundo énfasis de este conjunto de estudios, y es un cierto foco estético y/o artístico que se asocia con lo sensible, como se puede evidenciar en títulos como “La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias” de José Joaquín García y Nubia Parada (2017), en el que los autores expresan la necesidad de desarrollar en los estudiantes una razón sensible, por medio del vínculo entre ciencias y arte, apuntando a mejorar su formación como seres humanos; y en “Pensamiento sensible” de Fernando Cabrera (2016), en el que el autor indaga sobre la forma como los docentes pueden enseñar la manera sensible de pensar a sus estudiantes, utilizando el arte, la estética y el gusto para explorar el terreno de la sensibilidad.



Figura 2. Distribución de estudios según las líneas de investigación del estado del arte.

En cuanto a las consideraciones metodológicas presentes en este estado del arte indagado en artículos de revista y trabajos de maestría o doctorado, lo común es el diseño cualitativo de las investigaciones, en las que se emplearon métodos biográfico-narrativos - como en el caso de “Narrativa, mundo sensible y educación docente” de María Yedaide y Luis Porta (2017)- o se realizaron investigaciones de aula a partir de experiencias dialógicas -como en “El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomas de Aquino, Friedrich Hegel y Martin Heidegger” de Clemencia Zapata (2012)-, o hicieron del estado del arte su metodología de investigación -como en “Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor” de Francisco Gómez-Torres (2015).

De igual manera se hallaron dos tesis en las que, como metodología, se usó la caja de herramientas foucaultiana, denominada en un texto como una metodología de investigación filosófico-histórica, y es el caso de “Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales” de Francisco Bolla (2015), y en el otro texto se retoma como caja de herramientas, que es el caso de “Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones” de Cynthia Farina (2005). En otros casos, la metodología fue la epistolar como en “Cuerpo y conocimiento: cartas” de la misma autora (Farina, 2013), o la fenomenológica como en “Pensamiento sensible” de Fernando Cabrera (2016).

En este punto, y después de esbozado el panorama sobre cómo se ha abordado el asunto de lo sensible en la educación en los últimos años, es importante aclarar que el presente informe no pretende reducir la discusión a la escuela y a la dualidad maestro-alumno, sino que habla de espacios educativos en la medida en que los espacios de formación de lo sensible son múltiples, diversos y complejos, como el sujeto mismo, que no se reduce a uno u otro rol (aunque evidentemente habrá muchas menciones del maestro como formador y como sujeto que se forma a sí mismo para formar a otro). Asimismo, el informe tiene un carácter reflexivo, más que práctico, que busca poner el foco, primero, en los discursos sobre la educación sensible y la posibilidad de, a través de esos discursos, pensar en una transformación del sujeto a partir de un acto educativo, como se mencionó anteriormente y, segundo, en las elecciones de poder dentro de los mismos discursos que hacen que aparezcan

de una u otra forma; por lo que no pretende proponer maneras prácticas de formar la sensibilidad, sino hacer problematización y reflexión sobre cómo han aparecido esos discursos que invitan a poner en práctica esa educación sensible.

Y, por último, el informe se distancia de algunas posturas teóricas sobre lo sensible o lo emocional que no van en la misma línea discursiva más o menos esbozada hasta ahora, o que no concuerdan con la inquietud inicial que emergió desde la experiencia propia como docente (aquella inquietud que miraba con sospecha la mercantilización de los procesos formativos de las personas a las que enseñaba); tal es el caso de teorías como las de Howard Gardner y sus «inteligencias múltiples», o como las de Daniel Goleman y su «inteligencia emocional» (presentadas en el anexo 2 sin color), pues se considera que se distancian de esa educación sensible a la que se apunta, debido a que caen en las dinámicas discursivas empresariales de éxito, fracaso, felicidad, desdicha, fuerza interior, liderazgo, adaptación, autocontrol, automotivación, negociación, competencia y demás conceptos propios de dicha jerga.

Así pues, la idea de educación sensible que se persigue busca distanciarse de teorías de este tipo, en la medida en que, primero, usan términos empresariales que, desde el inicio de este horizonte conceptual y teórico, se han señalado como poco pertinentes para lo que debería ser una formación de personas pensantes y sintientes; por ejemplo, Gardner (2001) describe la inteligencia como un “potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural” (p. 45). Segundo, conciben las emociones como impulsos que se deben «aprender a controlar» para ser más inteligentes, lo cual es lo mismo que vigilar, dominar o someter la emoción, por lo que no es del todo claro el objeto de afirmar que se reconocen las emociones para luego ejercer control sobre ellas; un ejemplo de esto lo ofrece Goleman (2018) al hablar del objetivo de su teoría, cuando afirma que:

La meta de nuestro viaje consiste en llegar a comprender el significado —y el modo— de dotar de inteligencia a la emoción, una comprensión que, en sí misma, puede servirnos de gran ayuda, porque el hecho de tomar conciencia del dominio de los

sentimientos puede tener un efecto similar al que provoca un observador en el mundo de la física cuántica, es decir, transformar el objeto de observación. (p. 9)

Y tercero, debido a su amplia divulgación o por el propósito de este tipo de teorías, éstas suelen percibirse como recetarios psicológicos para aprender a vivir, cosa que, de ser así, resultaría bastante inapropiada, pues la vida no se enseña; tal vez, se pueda enseñar a conectar el saber con la vida a través de la sensibilidad para que ésta pueda ser ciertamente vivida; tal vez, se pueda enseñar que hay cosas que se desean, pero que no se pueden tener o hacer, y que no por eso se termina la vida. Tal vez se pueda hablar de eso, pero no de enseñar a vivir. Si bien es cierto que Foucault habla, apoyándose en los grecorromanos, de la mejor forma de vivir y de tener una existencia estética, esto no quiere decir que la mejor forma de vida debe ser la misma para todos, o que a todos les deben funcionar las mismas estrategias, las mismas acciones o los mismos discursos, como pareciera que lo suponen las teorías en mención cuando lanzan afirmaciones como “una de las claves del éxito” (Goleman, 2018, p. 233).

No obstante, dichos discursos revisten un asunto interesante y es el hecho de que estas dos teorías sobre la importancia de lo emocional en la formación de personas, definitivamente, han tenido una fuerza o un eco especial que no se ha visto en otros casos en los últimos años; lo cual permite pensar que, en las relaciones y elecciones estratégicas de poder, los discursos sobre la educación sensible no sólo están en constante oposición con los discursos que le son contrarios -como es el caso de los discursos de la educación racional-, sino que, al interior mismo de los discursos que recuperan lo sensible en el acto formativo también hay fuerzas que se miden y que se contraponen, también hay relaciones de poder que se ponen en juego y que permiten que unos discursos sobre lo sensible sobresalgan más que otros.

2.6 Formación de conceptos en la dispersión discursiva sobre la educación sensible

Ahora bien, en busca de herramientas conceptuales que permitan fortalecer aún más el horizonte teórico con relación a los objetivos, y con base en la lectura de textos como *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* de Martha Nussbaum (2010), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin (1999) y “Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo” de Norys Alfonzo (2007) -reseñados anteriormente-, se puede afirmar que la educación sensible es concebida como ese tipo de educación que ve en las emociones, los afectos, las subjetividades, las pasiones y los sentimientos, elementos fundamentales para la formación integral de los seres humanos (Morin, 1999), esto es, una formación que apunta a un desarrollo conjunto de todas las dimensiones de hombres y mujeres. Los autores mencionados coinciden en afirmar que, en el último siglo, la educación ha tenido un tinte exclusivamente positivista o científicista, es decir, se ha enfocado en el perfeccionamiento de la racionalidad instrumental del ser humano, dejando de lado su parte sensible (Nussbaum, citando a Tagore, 2010), con el argumento de que lo emocional es equiparable con lo irracional y que, por lo tanto, se debe evitar a toda costa. Con estas ideas en el papel, las políticas educativas actuales se diseñan con el fin de obnubilar esa sensibilidad en el acto educativo y en la vida misma, pues lo que no sea medible, cuantificable, verificable, controlable y útil, no tiene lugar en la visión objetiva y positivista de la educación actual (Alfonzo, 2007).

A lo largo de los textos señalados, esa educación sensible ha aparecido nombrada de diversos modos. Esta dispersión discursiva da cuenta de la formación de los conceptos relacionados con el objeto de la educación sensible. Dicha formación de conceptos -término que se ampliará en el apartado metodológico- hace referencia a la manera como aparecen y circulan los conceptos asociados a lo sensible, que pueden establecer entre ellos relaciones de coexistencia, de dependencia, de contrariedad, etc. Por ejemplo, algunos autores han retomado ideas como las de Michel Maffesoli (1997), quien la menciona como una *razón sensible*, que pretende que aspectos como lo afectivo, lo emocional o lo pasional no sean separados de lo racional, hallando un equilibrio entre el intelecto y el afecto; otros han

retomado la idea de una *razón vital* o *razón sintiente*, propuesta por José Ortega y Gasset (2004), quien sugiere la necesidad de aprender simultáneamente a conocer y a sentir; otros han acudido a María Zambrano (2000), quien la nombra como una *razón poética* que debe ser más creativa, especulativa e intuitiva para poder incluir el mundo real; y otros han creado conceptos propios para referirse a ella, como *pedagogía sensible* o *educación raciosensible*, en la cual “no se arrinconen otras vías de conocer, [y] puedan abrirse fisuras epistemológicas donde no se remita lo sensible a simple actividad «irracional»” (Alfonzo, 2007, p. 136).

Es decir, el entramado de conceptos y discursos asociados con la educación sensible es amplio y vincula otros conceptos ya mencionados como la emoción, el sentimiento, el afecto, la pasión, la sensibilidad, la afectividad, la subjetividad, la imaginación, la creación, la especulación, la intuición y lo simbólico, que es necesario problematizar para visibilizar cómo se ha ordenado, funcionado, transformado y relacionado esa educación sensible. Por ejemplo, se puede plantear acá la diferencia que existe entre la emoción y el sentimiento, no tanto para crear divisiones entre los conceptos, sino para empezar a visibilizar cómo es posible hablar de una conjunción entre razón y sensibilidad a partir de estos dos conceptos. Siguiendo el planteamiento de Gómez-Torres (2015), se puede afirmar que una emoción es “una respuesta, un flujo de sensaciones con una correlación biológica que se experimenta de diferentes maneras [...] una reacción orgánica frente a estímulos exteriores” (p. 44) despojada de componente cognitivo, mientras que el sentimiento es un proceso que atraviesa la razón de la mano de la subjetividad, es una “experiencia mental de la emoción [que] adquiere sentido en razón al significado que la persona da a las sensaciones experimentadas en una situación” (p. 44) y, en ese «significar la sensación», confluyen la razón, el sentimiento y la emoción. De este modo, se legitimaría, desde el concepto mismo y sus relaciones conceptuales, el discurso sobre lo sensible en la educación actual.

2.7 Endoconsistencia del objeto «educación sensible»

Ahora bien, esa multiplicidad de formas existentes para nombrar una misma cosa obedece, no al objeto de investigación específico del proyecto, sino a la naturaleza de lo que

es un concepto, pues según Deleuze y Guattari (2001), lo propio del concepto es la creación, la invención, la fabricación; el concepto no es algo acabado, no está fijo, cambia, se modifica y, al ser una creación, es singular y también es *sensibilia*. No obstante, un concepto siempre remite a una historia, “aunque esta historia zigzaguee, o incluso llegue a discurrir por otros problemas o por planos diversos. En un concepto hay [...] trozos o componentes procedentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos” (Deleuze y Guattari 2001, p. 23). Y esa historia, esa diversidad de conceptos, esas relaciones internas referidas al objeto de investigación, lejos de obstaculizar el proceso investigativo, lo enriquece, le da consistencia y complejidad, lo potencia desde el interior, esto es, desde ese entramado de conceptos que surgen al hablar de uno solo. Deleuze y Guattari (2001), al respecto, plantean que:

Cada concepto tiene unos componentes que pueden a su vez ser tomados como conceptos [...] Así pues, los conceptos se extienden hasta el infinito y, como están creados, nunca se crean a partir de la nada. [...] lo propio del concepto consiste en volver los componentes inseparables dentro de él: distintos, heterogéneos y no obstante no separables, tal es el estatuto de los componentes, o lo que define la consistencia del concepto, su endoconsistencia. Y es que resulta que cada componente distinto presenta un solapamiento parcial, una zona de proximidad o un umbral de indiscernibilidad con otro componente [...] Los componentes siguen siendo distintos, pero algo pasa de uno a otro, algo indecible entre ambos [...] Estas zonas, umbrales o devenires, esta indisolubilidad, son las que definen la consistencia interna del concepto. (p. 25)

Es decir, que la educación sensible se potencia en la medida en que, dentro del discurso, aparecen diversos conceptos que le dan endoconsistencia, que la nutren desde adentro, que permiten problematizarla, pero sólo en relación estrecha con esos otros conceptos, y justamente en esa dirección es que apunta uno de los objetivos de este proyecto, a problematizar la educación sensible a partir de esos componentes internos que la nutren.

Pero, si bien hay conceptos asociados a la educación sensible que la nutren y que, como en el caso de la emoción y el sentimiento, permiten visibilizar una forma de enlazar la razón con la emoción y, así, legitimar el discurso sobre lo sensible, hay otros conceptos que crean tensión y que, históricamente, han dado cabida a que lo sensible sea equiparado con lo irracional, como es el caso de la pasión, la cual es entendida como “un acto de la facultad de desear, [que] sí incorporaría contenido intencional, aunque con connotaciones moralmente negativas” (González, 2015, p. 76). Es decir, la pasión se acerca a la emoción y el sentimiento, debido a ese contenido intencional que menciona la autora, pero le cierra las puertas a la razón debido a ese carácter negativo impreso en ella. Y esta distinción permite hablar también, siguiendo a la misma autora, del afecto y la sensualidad como equiparables al sentimiento y la pasión pues, el afecto, en la concepción medieval, “incluía un elemento cognitivo, susceptible de dirección racional, mientras que la sensualidad designaba el aspecto orgánico de la pasión, que se sustrae a tal dirección” (González, 2015, p. 86). Por lo cual, se puede afirmar que el concepto de pasión, al ser erradamente asimilado con la emoción y el sentimiento, aportó históricamente a la exclusión o al olvido del componente sensible a la hora de pensar la educación del ser humano, pues en las lógicas del racionalismo instrumental, no es posible pensar una educación que carezca de direccionamientos racionales.

Así pues, el concepto tiene una historia, está atravesado por unas dinámicas y unas consistencias internas o externas a él que lo hacen ser lo que hoy es, el concepto no sólo se relaciona con enunciados particulares, sino con otros conceptos, con sujetos e instituciones que los problematizan en tales enunciados (Deleuze, 1987) y que les dan forma; de ahí la importancia de problematizar desde la situación del concepto en el presente en clave foucaultiana, esto es, volviendo al pasado para descubrir la red de relaciones que lo componen, para visibilizar ese despliegue del concepto, o como lo menciona Deleuze (1987), “esa operación de desarrollo al infinito, de formación de continuos” (p. 162), que a lo que apunta es a explicar el concepto reconociendo su heterogeneidad, pero también desconfiando de él, porque como lo afirma Deleuze y Guattari (2001), “hay que sustituir la confianza por la desconfianza” (p. 11).

De ahí que la reflexión anterior sobre la relación conceptual entre emoción, sentimiento, pasión y afecto, sirva como esbozo o ejemplo de cómo, desde la perspectiva deleuziana, se entretajan los conceptos asociados a un concepto u objeto macro, lo cual permite aclarar las tensiones, relaciones u oposiciones entre los mismos conceptos, para visibilizar, primero, las razones por las cuales un concepto macro se ha entendido históricamente de un modo u otro, y segundo, bajo qué condiciones fue posible que se enunciara de tal o cual forma (Deleuze, 2013).

2.8 Saber y poder: elecciones estratégicas en el discurso de la educación sensible

Sin embargo, el anterior análisis de la consistencia interna del objeto educación sensible, según Deleuze y Guattari, también da cuenta de un asunto que, aunque ha aparecido de manera transversal en todo el capítulo -particularmente, en el inicio de éste-, es necesario explicitarlo en este punto del informe, y es que esas tensiones, relaciones u oposiciones entre los conceptos asociados con un objeto macro de investigación también dan cuenta de las lógicas de saber-poder que operan dentro de ese objeto, además de que contribuyen a que adquiera ciertas formas de ordenamiento y funcionamiento, y a que sobreviva o no como discurso en la actualidad, pues esas formaciones y transformaciones discursivas no son producto del azar o la suerte; sino que son elecciones estratégicas, intencionadas, dirigidas, que develan las dinámicas entre el saber y el poder que circulan dentro del discurso de la educación sensible.

Es decir, es el poder que hay dentro del saber el que define qué puede ser dicho y qué no, qué se visibiliza y qué no, dando forma a ciertos discursos, amparados en un marco político, que terminan haciendo simbiosis con la vida misma, con la nuda vida (Agamben, 2010), consiguiendo así que lo dicho sobre la vida y la política se vuelvan una sola cosa, esto es, se vuelvan discursos biopolíticos.

Cierre del capítulo

Para terminar este capítulo, y con base en todo lo anterior, resulta esencial entonces resaltar varios puntos: primero, que hay otras formas de entender la educación, además de la que nos ha enseñado el racionalismo instrumental y utilitarista en donde somos máquinas reproductoras sin alma y con un cuerpo sometido; segundo, que una educación para seres humanos, desde la perspectiva de la presente investigación, debe propender a su cuidado, su insurrección y su transformación para, posteriormente, cuidar y transformar a otros, es decir, que el cuidado de sí es un gesto pedagógico y formativo que incita a otros a cuidarse; tercero, que una educación sensible no niega la racionalidad sino que apuesta por una racionalidad que conjugue intelecto y afecto y que, por lo mismo, sea más adecuada para la formación de personas sentipensantes -como las llama el sociólogo Orlando Fals Borda-; cuarto, que el discurso sobre la educación sensible guarda relación con múltiples objetos, conceptos y nociones que, lejos de viciarlo, lo nutren y dan cuenta de cómo se ha ordenado y transformado en un periodo específico; quinto, que esa forma como se ordena, funciona y transforma el discurso de lo sensible en la educación, no es aleatorio o fortuito, sino que obedece a unas elecciones estratégicas de poder que interfieren, permean, definen y dan forma al saber; y sexto, que al visibilizar los discursos que sobre la educación sensible han tenido lugar en las últimas dos décadas, se abre la posibilidad de pensar una educación que, en medio de esa simbiosis entre el poder y la vida (biopolítica) que permea toda la existencia humana, le otorgue un espacio a la sensibilidad y a una “verdadera racionalidad” (Morin, 1999).

3. CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Introducción al capítulo

La caja de herramientas metodológicas es un concepto empleado por Michel Foucault para referirse al modo como él hacía investigación: a los métodos, las herramientas, los elementos, los tiempos, las formas de leer y de analizar el saber. En este capítulo se presentará el enfoque metodológico, o mejor, las herramientas tomadas de la caja que sirvieron como brújula para dirigir este trabajo de investigación. Inicialmente, se expondrá la perspectiva investigativa en la cual se puntualiza que las herramientas metodológicas principales son la arqueología y la genealogía y se aclara cómo se están leyendo los conceptos de la caja de herramientas foucaultiana, ligados a éstas dos; esto con el objetivo de ofrecer claridad sobre la forma como la investigadora leyó y se apropió de la perspectiva metodológica de Foucault y con el fin de mostrar la pertinencia de dicha perspectiva con respecto a los objetivos planteados en el presente informe. Posteriormente, se explicarán los momentos que tuvo el desarrollo de esta investigación y el plan de análisis que se efectuó a partir de lo expuesto en la primera parte y con base en el uso de la perspectiva arqueológico-genealógica que ha desarrollado el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), el cual se ha adscrito a esta forma de investigación desde hace años y es uno de los grupos que apoya la línea de Formación de Maestros. Se finaliza el capítulo con la descripción de la técnica (la tematización) y el instrumento para recolectar la información (la ficha documental) que, evidentemente, han sido teorizados, aplicados y perfeccionados con el paso de los años por el GHPP.

3.1. Perspectiva investigativa

Cuando se habla de Foucault en la parte metodológica de un proyecto o informe, ya es habitual encontrar la salvedad de que el francés y su obra, vista como instrumento metodológico, no ofrece unas pautas precisas -como sí se puede leer en metodologías de corte

qualitativo que indican el paso a paso a seguir por el investigador en su proyecto o informe-, ni reconoce su forma de investigar, la arqueológico-genealógica, como una metodología propiamente dicha. Lo que ofrece Foucault es una caja de herramientas dispuesta para que los investigadores tomen de ella las que requieran, sin la pretensión o deber de incluirlas todas en una misma investigación, y con la posibilidad de ajustarlas, combinarlas y adaptarlas a las necesidades investigativas.

Es por esto por lo que se considera que, para el apartado metodológico de este informe, la obra de Foucault ofrece una mirada, un lente enriquecido con conceptos y nociones claves desarrolladas por el francés, que sirven como herramientas para analizar la educación sensible envuelta en dinámicas de saber-poder. De ahí que, en las siguientes líneas, se pretenda aclarar la forma como se apropian algunos conceptos de la obra foucaultiana, según la perspectiva arqueológico-genealógica, y su pertinencia con los objetivos de este informe.

La primera noción que se retoma acá es la de «problematizar» el objeto de estudio desde el presente, ya que analizar históricamente un problema o práctica a partir de la situación en la que se encuentra en el presente, es el primer paso a tener en cuenta en la perspectiva arqueológico-genealógica de Foucault, y de esto da cuenta Robert Castel (2001) cuando habla de la manera de investigar del francés; al respecto plantea que “el presente no es únicamente lo contemporáneo, es una herencia y también el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar qué hay de inédito en la actualidad” (pp. 67-68). Acá no se concibe la historia -concepto que se retomará en líneas posteriores- como un proceso que debe analizarse de manera evolutiva y secuencial, sino genealógica, es decir, a partir de la identificación de un acontecimiento, de una discontinuidad, desde los cuales se indaga en la dispersión discursiva el objeto macro de investigación en instituciones, sujetos y discursos, para aislar en esta triada unidades del discurso, esto es, enunciados, objetos, conceptos y estrategias presentes en relación al objeto macro de investigación, en función de desnaturalizarlo y dejar a un lado suposiciones y certidumbres, todo ello partiendo, como se acaba de indicar, de acontecimientos en tanto discontinuidades, rupturas, contradicciones o tensiones históricas derivadas de posiciones y oposiciones.

La indagación de la anterior proliferación y el análisis de la madeja que resulta como consecuencia de la pesquisa demanda, además, del establecimiento por parte del investigador de regularidades discursivas, es decir, de la visibilización de los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones que a partir de los enunciados es posible realizar sobre el objeto macro de investigación y las redes conceptuales o series, y series de series que de él se derivan.

El uso y apropiación de las anteriores reglas en las que se forma el discurso exige, también, el análisis de las condiciones de existencia (coexistencia, conservación, modificación o desaparición), de emergencia (discontinuidades, tensiones) y de posibilidad (como suma de las condiciones de existencia y emergencia). Recorrer este camino intrincado, nos permite producir formaciones discursivas, es decir, saber en relación con el complejo haz de prácticas discursivas indagadas, las cuales, al relacionarse, constituyen los elementos que han hecho que el objeto analizado sea hoy lo que es, esto es, los análisis arqueológicos-genealógicos implican una historia del presente activando el pasado que en ese presente se encuentra; y esto es justamente lo que Foucault, según Castel, entenderá como «problematización», a saber, una configuración actual de los problemas desde su historicidad (Castel, 2001).

Esta primera estrategia de abordaje pretende que el investigador llegue a visibilizar el cómo y el porqué de la situación actual del objeto de estudio, partiendo de la necesidad de dudar de lo que se presenta como indudable, para comprender cómo llegó a tener determinado estatus incuestionable en medio de un juego histórico de elecciones permanentes entre verdad y falsedad. Foucault (1999b) afirma, al respecto, que la problematización es el “conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (p. 371). Así, la problematización busca dotar al investigador de un lente crítico para construir la historia del objeto de estudio, desnaturalizándolo y analizándolo desde su situación en el presente.

Ahora bien, esta forma de hacer historia sobre el objeto de indagación, como se dijo, no es evolutiva sino genealógica, y para comprender mejor este punto es necesario hablar de un segundo concepto metodológico que Foucault llamó la «eventualización». Dado que la historia sucede en medio de una división constante entre lo verdadero y lo falso (Foucault, 1982b), no se puede concebir ésta como una historia lineal, limpia, sin rupturas ni contradicciones; a la historia hay que devolverle la singularidad y procurar no presentarla constante e impoluta. Al respecto, Eduardo Restrepo (2008) plantea que:

Ante el «borramiento» de la singularidad en nombre de las supuestas constantes históricas e invariantes antropológicas, Foucault propone la «eventualización» como estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad. (p. 115)

De ahí que el francés oponga la eventualización como método de análisis a la pretensión de los historiadores de vaciar la historia de eventos, de deseventualizarla y presentarla impecable, incuestionable y evidente. Foucault (1982b) sostiene que:

Hace ya mucho tiempo que a los historiadores no les gustan los eventos. Y que convierten la «deseventualización» en principio de la inteligibilidad histórica. Para conseguirlo, refieren el objeto de su análisis a un mecanismo, o a una estructura que debe ser lo más unitaria posible, lo más necesaria, lo más inevitable posible, en suma, lo más exterior a la historia. Un mecanismo económico, una estructura antropológica, un proceso demográfico, como punto culminante del análisis: así es, en pocas palabras, la historia deseventualizada (pp. 63-64).

Así las cosas, lo que ofrece la eventualización es la posibilidad de acercarse a la historia desde diversas líneas de análisis y múltiples relaciones de verdad y falsedad, dudando de la construcción histórica deseventualizada del objeto, y resaltando las singularidades históricas de éste.

Así quedan esbozadas estas dos estrategias de abordaje metodológico foucaultianas, que se entienden como elementos primarios para aproximarse al objeto de estudio desde una perspectiva arqueológico-genealógica. De ahí que analizar la educación sensible, desde lo enunciado en el capítulo hasta este punto, permitió problematizar el objeto a partir de su condición actual, de sus discontinuidades, sus estancamientos, sus rupturas, sus retrocesos, sus despliegues, no desde lo continuo, lo periódico y lo evolutivo. Esto es, la educación sensible fue estudiada en su dispersión histórica para darle brillo, en tanto es esa dispersión la que realmente permitió dar miradas con relación a lo que hoy es o a cómo hoy es la educación sensible.

Para continuar con las especificaciones sobre la manera como se leen en el presente informe los conceptos de la caja de herramientas de Foucault, se retomarán a continuación conceptos básicos de la obra del autor, tales como arqueología, genealogía, episteme e historia, los cuales se entrecruzan y complementan constantemente en toda esta perspectiva metodológica.

La «arqueología», en primer lugar, se refiere al estudio de los discursos en cuanto discursos, es decir, en ella no se entiende el discurso como medio sino como fin, pues lo que se busca no es analizar quién dijo algo y qué quiso decir con eso, sino problematizar qué dijo y por qué, esto es, cuáles fueron las condiciones históricas que permitieron tal o cual práctica discursiva. Al respecto, en la *Arqueología del saber*, Foucault (2002a) sostiene que:

La arqueología pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas. No trata el discurso como *documento*, como signo de otra cosa, [...] se dirige al discurso en su volumen propio, a título de *monumento*. No es una disciplina interpretativa: no busca “otro discurso” más escondido. Se niega a ser “alegórica”. (pp. 233-234)

El «discurso», entonces, no es un signo de otra cosa, no es un medio para llegar a la cosa, sino que se convierte en la cosa misma, en el objeto a analizar, no sólo como discurso, como palabra, sino como práctica, una práctica discursiva que obedece a unas reglas contextuales de formación, como las anotadas en el párrafo cuatro, al inicio de este subtítulo, las cuales no permiten el análisis lineal de la historia rechazado por Foucault, sino que obligan al investigador a buscar en el polvo, en lo gris, en lo oscuro, esto es, en la dispersión del discurso, en sus baches, en sus singularidades, en lo inestable, en lo confuso, en lo complejo, en lo real, porque es en ese campo donde surgen las discontinuidades, esas que necesariamente aparecen cuando menos se espera, esas que la historia en su forma clásica desea ocultar, esas que deben evitarse para que lo continuo aflore, pues la discontinuidad “era ese estigma del desamparamiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia, y que ahora ha llegado a ser uno de los elementos fundamentales del análisis histórico” (Foucault, 2002a, p. 13).

La arqueología así entendida deja de lado la preocupación por el génesis y la totalización (Gabilondo, 1990) para moverse en el campo de lo confuso, lo inestable, lo específico con el fin de analizarlo, es decir, la arqueología, o la descripción arqueológica, es una reescritura que busca, no repetir ni rescatar el deseo del autor, sino que “intenta únicamente establecer la regularidad en los enunciados” (Gabilondo, 1990, p.126), esto es, las regularidades discursivas en éstos. En la visibilización y formación de dichas regularidades, no debe suprimirse, como se ha indicado, lo discontinuo en el discurso, sino descubrir en él “los diferentes espacios de disensión. Ello hasta el punto de que la contradicción no es una apariencia que hay que superar, sino un objeto que hay que describir por sí mismo” (Gabilondo, 1990, p.126).

Así las cosas, la función de la arqueología es hallar y describir el discurso que emerge en medio de lo irregular con el ánimo, no de normalizar, sino de visibilizar. Es por esto por lo que se puede afirmar que, al hacer arqueología del discurso sobre lo sensible en la educación, no se pretende regularizarlo en el sentido de normalizarlo o encuadrarlo dentro de una jerarquía de saberes generalizados y aceptados, sino que se busca mostrarlo, visibilizarlo en su diferencia, en su discordancia, en su disonancia; es decir, no se busca que

los discursos sobre la educación sensible logren el mismo status, reconocimiento o legitimidad que los de la educación de tipo instrumental y utilitarista -con los que se ha esbozado desde el inicio de este informe una relación de tensión-, sino que se intenta mostrar sus formas de existencia para evidenciar en éstas la posibilidad o no de un saber insurrecto.

Ahora bien, al indagar sobre la forma como un objeto ha existido -en este caso, la educación sensible- surgen, en consecuencia, pistas sobre las condiciones históricas que hicieron que el objeto existiera de una u otra manera, y al analizar esas condiciones de emergencia del objeto, ya no se está haciendo arqueología, sino «genealogía» del discurso. Es decir, que la arqueología permite hallar o identificar las formas de existencia de la educación sensible, mientras que la genealogía posibilita el análisis de las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia del discurso sensible sobre la educación. No obstante, no se pretende leer la arqueología como un paso o nivel diferente a la genealogía, sino que -como se intentará mostrar en las líneas que siguen- se apuesta por un análisis donde lo arqueológico y lo genealógico se mueven en una relación bidireccional.

En la *Microfísica del poder*, Foucault (1992) ofrece unas definiciones que permiten acá ampliar la comprensión del concepto de genealogía, entendiéndolo no como término diferente o distante de la arqueología, sino como concepto complementario que posibilita ampliar el horizonte de análisis de esta perspectiva de investigación, pues concibe la genealogía como una forma de historia que permite resolver problemas en el interior mismo del discurso, sin tener que recurrir al autor, una historia

que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios del objeto, etc.; sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía, a través de la historia. (p. 181)

Según Foucault (1992), la arqueología es el método para analizar un discurso y su formación, y la genealogía es la táctica que, a partir del discurso, “pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento” (p. 131), es decir, hace aparecer

despliegues de poder en la escena del saber. La arqueología y la genealogía, entonces, se complementan en la medida en que la primera hace alusión a la formación de saber (episteme) a partir de regularidades discursivas visibilizadas en la relación y correlación de enunciados, de objetos y de conceptos -indagados en la dispersión y proliferación discursiva generada en instituciones, sujetos y discursos-, y la segunda, hace referencia a la formación de poder (dispositivo), de estrategias, de elecciones estratégicas dentro de ese saber, que permiten entender las condiciones históricas que hacen posible la formación de saber; por lo tanto, el complemento sucede cuando se analiza el poder que hay en el saber, cuando se problematizan los juegos de verdad que hay en el saber a la luz de las dinámicas de poder, esto es, cuando se analiza “el saber en términos de estrategia y tácticas de poder” (Castro, 2004, p. 229).

Por lo que se podría decir, y con el ánimo de poner el objeto de investigación en términos arqueológico-genealógicos, que la arqueología -el saber- hace que se visibilice la dispersión discursiva a partir del establecimiento de regularidades discursivas sobre la educación sensible, mientras que la genealogía -el poder- hace que se visibilicen los juegos de poder que permiten comprender por qué un saber como el sensible deviene dominado o desplazado respecto a otro, y cómo en ese proceso se puede legitimar un saber como el del racionalismo instrumental que objetiva y sujeta al sujeto. De igual manera, dichos juegos de verdad, al ser problematizados genealógicamente en la investigación, permiten visibilizar no sólo la desvalorización de la educación sensible respecto a la instrumental, sino la insurrección de esos saberes minimizados; esto es, son juegos de saber-poder que persiguen la oposición a la jerarquización de saberes generalizados, centralizados e instaurados:

Se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero. [Se trata] de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador. [...] La genealogía sería, pues, oposición a los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propia de la ciencia, una especie de tentativa para liberar a los saberes históricos del sometimiento, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la

coacción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. (Foucault, 1992, pp. 130-131)

Se puede afirmar, entonces, que no se trata de hacer del discurso sobre la educación sensible un saber o discurso normalizado, se trata de analizar cómo se construye arqueológicamente, pero sobre todo, de problematizar cómo, desde la perspectiva genealógica, aparece como un discurso capaz de generar oposición y lucha contra la coacción de otros discursos más objetivantes e históricamente mejor posicionados en esa escala jerárquica de saberes.

Ahora bien, estos argumentos terminan reforzando la idea de que, para los propósitos de este informe, resulta imposible hacer arqueología sin pensar en la genealogía, así como no se puede hacer genealogía sin haber recorrido el camino arqueológico. En *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*, Ángel Gabilondo (1990), explica mejor esa unión inseparable entre la arqueología y la genealogía cuando expresa que:

En el interior mismo de la pregunta por la función del análisis arqueológico se inscribe la determinación genealógica de los sistemas de poder. La historia no tiende un puente entre la arqueología y la genealogía, como si un vacío se abriera entre ambas. Es, por el contrario, en ellas -en sus análisis- donde se patentiza hasta qué punto la segunda es inherente a la primera y se limita a llevar aquélla hasta sus últimas consecuencias. La arqueología acaba siendo la genealogía que, en cierto sentido, ya era. (p. 114)

Para continuar con la lectura de algunos conceptos básicos de la perspectiva arqueológico-genealógica foucaultiana, en este punto del texto se puede hallar más claridad para hablar de conceptos como episteme o acontecimiento que se encuentran entretnejidos con el de historia, entendida esta última -según se había mencionado- como historia de los problemas en el presente (Gabilondo, 1990) que, por la importancia que revisten hoy, se hace necesario revisarlos en el pasado, persiguiendo sus rastros, para desnaturalizarlos, visibilizarlos y problematizarlos desde la perspectiva actual, a partir de las separaciones, “las distancias, las oposiciones, las diferencias, las relaciones de los múltiples discursos”

(Gabilondo 1990, p.73). Y es ahí donde este concepto se entrelaza con lo que Foucault (2002a) llama «episteme», intentando señalar con éste, no:

Una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto de un espíritu o de una época; [sino] el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas. (p. 323)

Esto es, la «episteme» no se refiere a la reconstrucción de todo el saber o el conocimiento científico de una época dada, sino al recorrido de un campo inagotable de relaciones que suceden al nivel del discurso en esas edificaciones de saber en las que, así como hay coincidencias, también hay desfases y oposiciones. Nuevamente, no se trata de hacer historia perfectamente lineal con ánimos de perseguir científicidad, sino de entender que, desde la perspectiva arqueológica, cada época y cada situación da paso a la construcción de una episteme determinada por múltiples aspectos, pues lo que interesa en la arqueología no es el estatus de ciencia única y última, sino el saber, un saber múltiple y entretelado en una red de relaciones discursivas amplia.

Al respecto, Gabilondo (1990) expresa que el “horizonte al que se dirige la arqueología no es «una» ciencia, «una» racionalidad, «una» mentalidad, «una» cultura; es un entrecruzamiento de interpositividades... La comparación arqueológica no tiene un efecto unificador, sino multiplicador” (p. 34). Y no podría ser de otro modo, dado que la arqueología y la genealogía trabajan a partir de lo discontinuo, de lo que genera ruido, no para normalizarlo y adherirlo a un saber unificado, sino para visibilizarlo como irrupción histórica, esto es, como «acontecimiento».

El «acontecimiento» en Foucault aparece como una nueva forma de leer y entender la historia, esa historia no lineal sino disruptiva donde lo que cobra relevancia, como se ha mencionado en líneas anteriores, son las fisuras, los quiebres, las fracturas, las rupturas, esos momentos discursivos de la historia tradicionalmente olvidados o ignorados. Es, entonces,

una herramienta arqueológica para acercarse a la historia y seguirle la pista a esos momentos particulares en los que emerge algo singular, extraño, desviado de la línea histórica de la época y que, por su misma naturaleza extraña, llegan cargados de características que entran a jugar en un campo de fuerzas múltiples dirigido por la dualidad poder-saber. Según Foucault (2002a), para hacer arqueología del saber, es necesario entender el discurso siempre como acontecimiento, renunciando a la infinita continuidad del discurso; para hacer arqueología del saber hay que:

Estar dispuesto a acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento; en esa coyuntura en que aparece y en esa dispersión temporal que le permita ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en su menor rastro, sepultado, muy lejos de toda mirada, en el polvo de los libros. No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia. (pp. 40-41).

Así pues, el acontecimiento busca centrar la mirada en la rareza, en lo que se sale de la línea histórica, con el objeto de aprender a entender lo extraño y sacarlo del polvo. De ahí que se considere valioso y se lea como acontecimiento en este informe -como ya se explicó- la publicación del texto de Morin en el marco de una organización como la UNESCO, en la que confluyen infinidad de intereses económicos y políticos que fácilmente encuentren mayor rentabilidad en apoyar propuestas educativas basadas en modelos de competencias, calidad y eficiencia y que, sin embargo, apostaron por una propuesta educativa para el nuevo siglo que fuese más humana, más sensible. Asimismo, a la obra de Morin se le otorga el carácter de acontecimiento en la medida en que aparece en un momento histórico donde los discursos educativos que pululaban apuntaban al fortalecimiento de la calidad educativa, en medio de una era informática que recuperaba discursos empresariales adaptados a la escuela como lugar casi exclusivo de formación del ser humano.

Ahora bien, para terminar esta perspectiva metodológica es necesario aclarar cómo entiende Foucault la noción de «archivo» -aunque en el título posterior se retomará de nuevo este concepto-, en la medida en que éste define la ruta para indagar por el objeto de

investigación. En primer lugar, el archivo es entendido como la ley de lo que puede ser dicho, donde cada enunciado es un acontecimiento (Foucault, 2002a); no obstante, no se puede interpretar esta definición como la obligación de analizar todo texto publicado en el espacio y tiempo delimitado en una investigación -en este caso específico, la producción latinoamericana del siglo XXI-. El mismo autor hace la salvedad de que el archivo no es la suma de todos los documentos de una cultura que buscan preservar una identidad, o la suma de todos los textos de una institución cuyo objetivo es conservar la memoria de una cultura. Sino que el archivo hace referencia a un juego de relaciones que caracterizan el nivel discursivo de todo aquello que puede ser dicho y que surgen según unas regularidades específicas, donde lo que interesa no es la razón por la cual las cosas fueron dichas ni los sujetos que las dijeron, sino su sistema de discursividad, con las posibilidades e imposibilidades enunciativas (Foucault, 2002a, p. 219) de eso que puede ser dicho. Es decir, que el archivo puede entenderse como el sistema de las condiciones de posibilidad del enunciado, de lo dicho. Al respecto, Foucault, en *Dichos y escritos I*, citado por Castro (2004), expresa:

Entiendo por archivo el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez y por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos.

Por lo tanto, el archivo es un concepto sumamente ligado a la tarea arqueológica que sugiere Foucault, pues en el archivo aparecen un conjunto de discursos o prácticas discursivas específicas que la arqueología busca describir; según Foucault (1999a), la palabra «archivo» “designa la forma en que los acontecimientos discursivos han sido registrados y pueden ser extraídos. [Y] el término «arqueología» remite al tipo de investigación que se dedica a extraer los acontecimientos discursivos como si estuvieran registrados en un archivo” (p. 63), con un objetivo ulterior relacionado con la labor genealógica, y es perseguir la posibilidad de hacer aparecer otros discursos.

Así pues, esta perspectiva arqueológico-genealógica permitió, no desentrañar el origen del discurso sobre lo sensible en la educación, ni rastrear autores específicos y sus intereses, ni presentar la unidad soberana de la educación sensible en la historia de los últimos veinte años, sino analizar el despliegue discursivo sobre el objeto para hallar regularidades discursivas y problematizar discontinuidades. Esto es, se buscó ofrecer una mirada entre otras sobre cómo se han ordenado, funcionado, transformado y relacionado esos discursos sobre lo sensible en la educación, y se analizó como problema en el presente, no como objeto en un período lineal anterior, lo cual, según Foucault, permite desligarse de la “obligación de decirlo todo” (1982a, p. 42).

En esa medida, y con las anteriores salvedades sobre la mesa, es necesario precisar que, para la presente investigación, se trabajó en la localización, recolección y construcción de una primera red documental amplia que permitiera visibilizar, no tanto *qué era*, sino *cómo aparecía* ese discurso o ese saber sobre lo sensible en lo educativo (ver anexo 3). Sin embargo, ese primer ejercicio visibilizó la necesidad de un filtro más riguroso porque gran parte de las referencias recogidas cumplían con la temporalidad, pero no con la espacialidad delimitada en el informe.

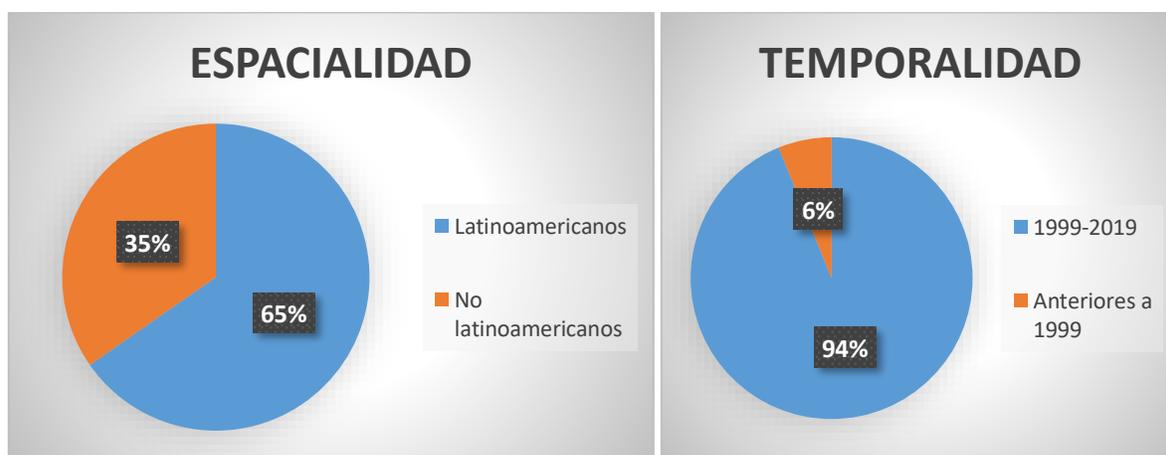


Figura 3. Espacialidad y temporalidad de la recolección general de datos.

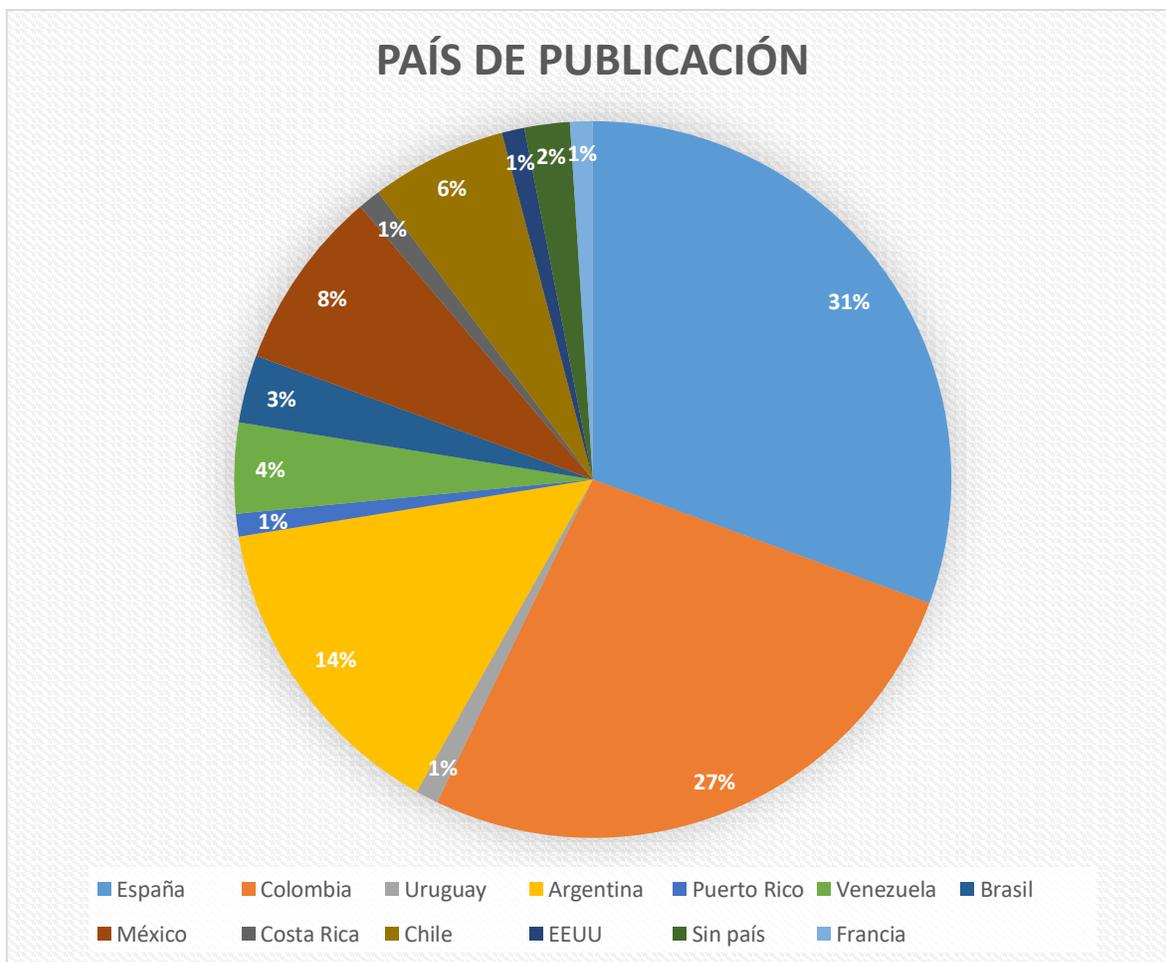


Figura 4. Espacialidad específica de la recolección de datos.

Por lo cual, posteriormente, se elaboró un segundo archivo o base documental más precisa de referencias bibliográficas que cumplieran con ciertas características, dado que al afirmar que en el archivo tiene cabida todo aquello que puede ser dicho, era fundamental delimitar fronteras o establecer los límites del análisis realizado, para poder reducir la red documental inicial y culminar la investigación (ver anexo 4). Dichas características que debían cumplir las referencias bibliográficas fueron: 1) ser de autores o instituciones latinoamericanas, 2) que hubiesen sido publicadas dentro del rango de años establecido en los objetivos, 3) que fuesen de habla hispana o hubiesen sido traducidos al español, y 4) que hubiesen sido publicadas en revistas indexadas, en bases de datos académicas o en editoriales reconocidas; todo esto con el fin de delimitar el archivo y otorgarle rigurosidad académica al trabajo de investigación.

Asimismo, los motores de búsqueda empleados para construir el archivo fueron bases de datos de habla hispana, como Dialnet y Scielo, y buscadores académicos o universitarios, como catálogos públicos, repositorios institucionales, Redalyc, bibliotecas virtuales, Google Académico y RefSeek. Y, a medida que avanzaba la búsqueda, revisión y lectura de los documentos, aparecía una considerable producción latinoamericana al respecto, evidentemente, pero muchos textos antecedían el año 2000 o no eran publicados con los mínimos de rigurosidad académica planteados. Además, en un momento de la construcción del archivo se evidenció la saturación de la información (ver anexo 5), por el hecho de que muchos documentos estaban arrojando los mismos enunciados -con ciertas variables como las metodológicas o de aplicación- sobre el objeto de investigación; por lo que se decide cerrar el archivo.

Con todo esto, y con el fin de ofrecer una mirada sobre el despliegue de los discursos de la educación sensible, se pudieron analizar éstos como una especie de llamado para pensar un discurso diferente, capaz de generar oposición a otros discursos que desencadenan sujeción, idóneo para reflexionar sobre una educación con sentido, ética, estética y política, una educación que integre razón y emoción, una educación crítica y consciente, una educación que comprenda al ser humano desde sus rupturas, sus oscuridades, sus ambigüedades y su complejidad; todo esto con la ayuda de la caja de herramientas arqueológico-genealógica, propia de la perspectiva metodológica foucaultiana.

3.2. Momentos del desarrollo investigativo y plan de análisis

El empleo de la perspectiva arqueológico-genealógica que ha hecho el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), ha permitido que este espacio investigativo defina o concrete unos momentos a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación, los cuales fueron retomados para el desarrollo investigativo del presente informe y serán reseñados aquí, tomando como referencia principal el texto *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* de Olga Lucia Zuluaga (1999).

No obstante, antes de comenzar la descripción de tales momentos, es necesario realizar algunas aclaraciones metodológicas que han sido trabajadas por el GHPP en estrecha relación con la perspectiva arqueológico-genealógica. En primer lugar, es importante esclarecer cómo es entendido el concepto de «documento» por el grupo GHPP, quienes lo retoman de la caja de herramientas foucaultiana y el cual tiene relación directa con la noción de archivo ya mencionada. Esta noción, lejos de referirse a un espacio abarrotado de documentos seleccionados para el análisis investigativo, tiene que ver más con un juego de relaciones discursivas sobre todo aquello que puede ser dicho, donde lo importante no es el motivo oculto del autor que las dice ni el mismo autor, sino el sistema de discursividad que posibilita o imposibilita la enunciación de lo que puede ser dicho en un momento dado. Al respecto, Zuluaga (1999) expresa que:

El archivo no es, en realidad, la suma de lo que un autor dijo en el conjunto de sus libros, artículos, declaraciones, ni el universo de relaciones que en su obra puede establecer con otros textos o con otros registros, no es una suma de escritos, ni de huellas discursivas. Es un sistema de reglas que rigen para una cultura la producción, la distribución, la transformación, la exclusión de las series enunciativas. El análisis pasa indudablemente por los textos: libros, estatutos, memorias, etc., registrados en una red interinstitucional, pero tiene que salir del texto, rasgar su presunta unidad. (p. 178)

Con base en este concepto, el documento se entiende como registro de una práctica discursiva, “y no como testimonio mudo que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad” (Zuluaga, 1999, p. 140), esto es, se entiende el documento como objeto de análisis en sí mismo, sin necesidad de recurrir a las intenciones del autor o a su vida, su trayectoria o sus interpretaciones, pues el documento por sí mismo posee una discursividad que la arqueología busca develar, con base en esa red relacional que define aquello que puede ser dicho. Ahora bien, el documento visto como registro busca dar cuenta de un saber o un discurso (en este caso, el de lo sensible) construido por instituciones, sujetos, discursos y

prácticas diferentes, por lo cual no puede entenderse como una unidad con sentido independiente o cerrado. Y por este motivo, Zuluaga (1999) afirma que:

El documento es un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. Aun si se trata de la historia de un saber, enfatizando en la formación de los conceptos, el documento no es considerado como una unidad cerrada de sentido, sino como un compuesto de segmentos inscritos en diferentes campos de conocimiento, o en diferentes prácticas, o en diferentes series de conceptos. (p. 140)

Así las cosas, la lectura que se realiza de los documentos del archivo es una lectura que busca dar cuenta de la segmentación de estos, desarticulando su unidad aparente, mostrando sus temáticas y las referencias a discursos externos, entendiéndolos (los documentos) no como conjunto de pensamientos acabados sino como tejido en relación con otros enunciados. Es decir, esa desarticulación pretende ir tras las condiciones que posibilitan un discurso y no tras las intenciones del autor (Zuluaga, 1999), pues la lectura sugerida debe lograr identificar referencias a otros autores, a otros documentos, que dan cuenta de un orden del discurso, de un campo complejo de discursos que supera las márgenes del documento. Sobre el asunto, Foucault (2002a) plantea que:

Las márgenes de un libro no están jamás neta ni rigurosamente cortadas: más allá del título, las primeras líneas y el punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red. [...] Por más que el libro se dé como un objeto que se tiene bajo la mano, por más que se abarquille en ese pequeño paralelepípedo que lo encierra, su unidad es variable y relativa. (p. 37)

Y en este proceso de lectura, como ya se ha expresado en este capítulo, se requiere dejar de lado la interpretación: no se busca hacer hermenéutica de las ideas del autor, sino trabajar con lo que el enunciado ofrece por sí mismo, sin necesidad de hallar significados ocultos, porque la descripción arqueológica, en medio de la búsqueda de las condiciones de existencia y emergencia de los enunciados, guarda un espacio para lo no dicho, lo cual, en el

orden del discurso, cumple una función y obedece también a un régimen de verdad (Zuluaga, 1999). De modo, pues, que la lectura sugerida no tiene intenciones de develar lo oculto, sino que busca que el investigador logre una apertura frente al documento que le permita reorganizarlo para hallar la red de relaciones que en éste se encuentra.

Ahora bien, Zuluaga propone cuatro tipos de lectura que se le pueden hacer a un documento, los cuales dan cuenta de ciertos niveles de análisis que permiten visibilizar formaciones discursivas, en la medida en que la desarticulación del texto se hallan enunciados dispersos que permiten establecer relaciones exteriores al texto. Dichos tipos de lectura son:

Lectura temática.

Es el proceso de lectura que permite establecer reglas de formación del discurso y que permite caracterizar aspectos propios del discurso sobre lo sensible en la educación, en este caso específico, tratando de identificar discursos relacionados con el de lo sensible u opuestos a éste para ir detectando temáticas en las que se agrupan enunciados. Ahora bien, esas temáticas no se aíslan, sino que -como todo este proceso metodológico- se hallan entrelazadas con otras y se deben entender como orientaciones “para leer un texto y desarticular sus contenidos” (Zuluaga, 1999, p. 181). La autora sugiere, además, la necesidad de una lectura creativa que permita el señalamiento de nuevas temáticas que posibiliten complementar, ampliar o transformar la investigación, aparte de realizar una lectura temática que se desplace de objetos internos al texto a objetos externos a éste, en un proceso discontinuo e irregular que pasa por el texto, por otros textos y autores, por instituciones, por prácticas, por discursos, por lugares, etc.

Lectura discursiva.

“Consiste en situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas” (Zuluaga, 1999, p. 182), esto con el

objeto de visibilizar jerarquías entre los discursos e ir tejiendo y destejiendo relaciones entre estos. Acá el discurso también puede entenderse como aquello que está escrito, pero que no cumple con las características para llamarse texto, como un reglamento, una observación o un registro institucional, los cuales, sin embargo, dicen algo y, por lo tanto, entran en el archivo.

Lectura metodológica.

Es la que permite analizar la dispersión de los discursos y sus condiciones de posibilidad, en medio de unas relaciones con instituciones y sujetos que generan múltiples enunciados; también posibilita visibilizar “a qué tipo de acontecimientos sociales están sujetas sus variaciones enunciativas; las reglas que cohesionan como una unidad unos grupos de enunciados, y los esquemas de dependencia entre los mismos; las normas que han regido la apropiación del discurso” (Zuluaga, 1999, p. 183), es decir, todo ese juego de relaciones, de reglas, de formas no discursivas, de tensiones, de elecciones estratégicas que permiten que algo sea dicho.

Lectura crítica.

Consiste en el análisis del funcionamiento ideológico de un discurso, referido a la forma como determinados sujetos han apropiado uno u otro discurso con base en ciertos fines. Permite analizar cómo se selecciona un discurso, cómo se controla, cómo se transmite y cómo se pone a funcionar en medio de toda una red discursiva.

Como se puede observar, las lecturas sugeridas por Zuluaga requieren rigurosidad, detalle, paciencia y constancia a la hora de indagar en los documentos del archivo. De ahí que esta investigación se haya enfocado principalmente en las lecturas temática y metodológica para lograr desestructurar los documentos del archivo en temáticas y, a partir de éstas, realizar el análisis arqueológico-genealógico que, de cualquier forma, demostró la necesidad de complementar esta lectura con las otras dos.

Ahora bien, para llevar a cabo un proceso investigativo en esta dirección, Zuluaga (1999) propone, además de los diferentes niveles de lectura, unos momentos, procedimientos o etapas metodológicas, que fueron empleadas en la presente investigación, y que son:

- 1) *La etapa de instrumentación de registros discursivos*, es decir, la localización, recolección y construcción de la red documental o archivo sobre el objeto a investigar; este archivo se crea debido a que el discurso, el saber, se encuentra disperso en diferentes registros generados por su práctica, pues al ser el discurso una práctica y no una producción que dependa de un sujeto, es el archivo el que permite comprender las reglas en las que se mueve esa práctica discursiva y el que posibilita analizar el modo como los enunciados y los conceptos se transforman (Zuluaga, 1999). En esta etapa es importante comprender que, dentro del concepto de documento, entran textos de circulación amplia o interna, textos reconocidos históricamente o sólo en una institución específica, textos de lectura universal o textos recolectores de otros textos, textos impresos, digitales o manuscritos, etc.; esto en la medida en que el objeto de análisis es el documento por sí mismo, sin intervención de otros elementos como su autor, número de ventas, de publicaciones, de ediciones, de traducciones, entre otros. Al respecto, Zuluaga (1999) plantea que:

A diferencia de una revisión de literatura que utiliza la documentación para el marco teórico, esta metodología asume el documento como uno de los dominios de análisis que más indican las relaciones entre contenidos y prácticas y como una resultante de relaciones históricas más generales. (p. 183)

Asimismo, al trabajar con el documento de esta manera, fue esencial en esta investigación no caer en el error de acceder sólo a textos ampliamente reconocidos, sino indagar en las diferentes formas del discurso; además, se debe evitar afirmar que un conjunto de documentos sobre el objeto de investigación es una representación de la totalidad. Y justamente, atendiendo a esas salvedades es que en el presente informe

se habla de una mirada a la educación sensible, una entre otras, porque el archivo construido no tiene la pretensión de ser abarcante o totalizador.

- 2) *La etapa de prelectura de registros* o exploración preliminar de los documentos que posibilitó definir criterios de selección del campo documental u objetos discursivos que permitieran rastrear con mayor facilidad el objeto macro a investigar “en su relación con instituciones, sujetos y discursos” (Ossa y Suárez, 2013, p. 177).

En esta etapa aún no se puede hablar de una selección ya que, durante la prelectura, el documento va mostrando las regularidades temáticas a indagar de manera discontinua, y para poder hablar de la selección de un campo documental “se precisa establecer series de documentos, definidas en conjuntos de registros que abarquen contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar las discontinuidades entre las series” (Zuluaga, 1999, p. 184).

- 3) *La etapa de tematización de los registros*, donde se fraccionaron los textos en temáticas y se agruparon por series conceptuales; es aquí donde las discontinuidades en el discurso se visibilizaron a partir de la revisión rigurosa del archivo o campo documental creado para acercarse al objeto de investigación. Pues “dentro de ese campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franjas estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos” (Martínez, 1990, p.11) que definen el saber del objeto a investigar (que aquí sería la educación sensible).

En esta etapa se realizó, entonces, un análisis de contenido donde el documento se fraccionó según las temáticas internas presentes en éste; y a partir de la identificación de temáticas, éstas se agruparon por series y subseries, partiendo de las más relacionadas hasta las menos, ya que ese nivel de relación se indicaban posibles dominios discursivos dispersos en una misma temática. Y en este punto, Zuluaga (1999) realiza una aclaración de vital importancia, señalando que “este tipo de análisis [del documento] excluye la comparación y la interpretación de textos

mediante otros textos” (p. 184), es decir, no se identifican temáticas interpretando las ideas del autor, o leyendo intérpretes del mismo, o poniendo a dialogar el texto con otros porque, como ya se ha dicho, el enunciado como unidad mínima del discurso, habla por sí mismo y no se debe poner sobre éste pesos interpretativos que no le corresponden.

- 4) *La etapa de caracterización de temáticas directrices*, donde se ubicó históricamente una temática o varias temáticas en la práctica discursiva. Es decir, en primer lugar, las temáticas directrices son aquellas que, a lo largo del análisis de las temáticas internas de los documentos, muestran una permanencia tan marcada en los discursos que han circulado sobre el objeto de investigación, que se convierte en directriz esencial para problematizar algún aspecto del objeto macro de investigación; y en segundo lugar, la “ubicación histórica consiste en el análisis de las condiciones de existencia de esas temáticas en la práctica que le sea más próxima” (Zuluaga, 1999, p. 185).
- 5) *La etapa de establecimiento de sistemas descriptibles*, en el que se construyeron en el presente trabajo investigativo, redes o relaciones a partir del cruce de temáticas articulables, halladas en un conjunto de documentos tematizados; dichas redes o relaciones permitieron visibilizar y problematizar “la formación de objetos discursivos, conceptos y estrategias” (Ossa y Suárez, 2013, p. 177) asociadas con el objeto de investigación. Sin embargo, estas redes o relaciones no están determinadas previamente, ya que:

Sólo la prueba del análisis puede demostrar si existen, y cuáles existen (es decir, cuales son susceptibles de ser descritas). Además, cada formación discursiva no pertenece [...] a uno solo de esos sistemas, sino que entra simultáneamente en varios campos de relaciones en los que no ocupa el mismo lugar ni ejerce la misma función. (Foucault, 2002a, p. 267)

Así las cosas, esas relaciones temáticas articulables se establecieron en medio del proceso de análisis de los documentos y sus temáticas emergentes.

- 6) *La etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos* que obedecen en este trabajo de maestría a la interioridad de las relaciones en el discurso, y no tanto a divisiones por períodos cronológicos o por autores. Estas divisiones se presentan, entonces, según la permanencia de una relación temática arrojada a partir de los niveles de lectura realizados a los documentos del archivo.

Después de estos momentos, finalmente, se pasa al momento de reescritura que dará forma al informe de investigación. Sin embargo, es necesario aclarar que, aunque el concepto de etapas da la sensación de cierta linealidad u orden ascendente como si fuese una lista de chequeo, dichos momentos ocurren entreteljidos o de forma circular, por ejemplo, a medida que aparece un texto, se va realizando una prelectura de éste para ir filtrando aquellos que serán tematizados posteriormente; asimismo, durante la tematización de registros, aparecen necesariamente las temáticas directrices. Es decir, este procedimiento metodológico descrito por Zuluaga sucede entreteljido, como una madeja que se va desenredando, no para presentarse de manera horizontal, clara y concisa, sino para ir visibilizando la forma como, aun siendo madeja, se establecen en su interior relaciones, uniones u oposiciones; es, pues, una metodología de análisis de los textos que en este trabajo se empleó en forma de espiral en la cual, en un momento dado, se trabajó en varias etapas al mismo tiempo.

Ahora bien, como puede apreciarse, en los anteriores tipos de lectura y las diferentes etapas se evidencia la forma en que se desarrolló el plan de análisis durante la investigación. Así, para la construcción de las temáticas directrices y el establecimiento de sistemas descriptibles, fue fundamental contar con suficiente claridad sobre las preguntas y objetivos a partir de los cuales, y en relación con la perspectiva metodológica, se hizo factible delimitar la pesquisa, las series conceptuales que allí se encontraron y las que emergían en la dispersión discursiva de la que se ocupó la investigación.

3.3 La técnica de la tematización y el instrumento de ficha documental

Para lograr realizar un análisis investigativo de tipo arqueológico-genealógico, como el descrito, fue necesario contar con ciertos instrumentos y técnicas de recolección de la información, en este caso, técnicas e instrumentos para abordar los documentos del archivo, los cuales han sido también ampliamente trabajados por el grupo GHPP. Para este informe de investigación se utilizó, puntualmente, la técnica de la tematización y el instrumento de la ficha documental, que se describirán a continuación:

La tematización es entendida como una técnica de análisis que permite abordar los textos que componen el archivo o red documental para identificar y describir temáticas que direccionan la investigación sobre el objeto en cuestión. Es decir, es una técnica o tipo de lectura que busca desintegrar uno o diversos textos del archivo en busca, no tanto de lo símil, sino de lo diferente, de lo discordante, de lo discontinuo, de lo singular y raro que emerge en cada enunciado. Es una técnica que se ocupa del texto como monumento arqueológico y no como documento, pues no busca sentidos ocultos ni ofrece interpretaciones rebuscadas de los deseos del autor, sino que analiza el texto en cuanto práctica discursiva, enfocándose en el enunciado como unidad mínima de discurso y en lo que ese enunciado expresa por sí mismo en relación y correlación con un conjunto de enunciados que van configurando un discurso específico. Yarza (2011), al respecto, sostiene que:

Si bien se trabaja con documentos, se problematizan en una perspectiva histórica, teórica, práctica y epistémica. Si bien se trabaja con los “contenidos”, no se analizan aspectos lingüísticos (aunque se trate con palabras, oraciones, frases y párrafos), ni se está en la búsqueda del sentido oculto de los registros [...] No es una decodificación. Rompe con los criterios de unidad del autor y del texto: hacen parte de un momento pasajero de interrogación y de tratamiento de los registros. No se hace análisis de la personalidad de los autores, de los turnos conversacionales, de los aspectos paralingüísticos, etc. (pp. 50-51)

Es decir, es un tipo de lectura acorde con todos los postulados y conceptos propios de la caja de herramientas metodológica foucaultiana, donde un enunciado se aborda según su perspectiva teórica, práctica y epistémica, en el que el texto es independiente del autor, pero no del contexto histórico en el que emerge.

Así pues, la tematización posibilitó, en este trabajo, la comparación constante, la relación, y la separación de series temáticas que iban emergiendo con relación al objeto de investigación y que permitieron visibilizar la manera como ese objeto se constituía como discurso, esto es, la tematización posibilitó evidenciar sus ordenamientos y funcionamientos; describir sus transformaciones; mostrar sus relaciones con otros objetos, conceptos o enunciados; poner en evidencia sus condiciones de existencia; dejar ver sus condiciones de emergencia o líneas de fuerza y tensiones; poner al descubierto sus condiciones de posibilidad; y hallar sus permanencias, recurrencias y desplazamientos.

Ahora bien, la técnica de tematización se hace tangible o se visibiliza con **el instrumento de fichas temáticas** o fichas documentales en las que se organizó, en esta investigación, la información en función de la identificación de series conceptuales o temáticas emergentes susceptibles de analizarse (Yarza, 2011). Dicha información no se refiere al documento íntegro porque, como ya se ha afirmado, en este tipo de lectura el texto como unidad no es relevante; la información aquí hace referencia a unidades de análisis singulares como el enunciado, es decir, se trabaja con lo particular y no con lo general, porque es en lo particular donde se halló lo discontinuo, lo disonante, lo diferente en el discurso que da forma al objeto de investigación en la actualidad.

La ficha temática o documental entonces, como reescritura, permitió analizar la dispersión discursiva del objeto macro de investigación, en busca de aquellas características que posibilitaron problematizar cómo ha llegado a ser lo que hoy es (ver anexos 6 y 7).

Cierre del capítulo

En definitiva, la perspectiva arqueológico-genealógica -como caja de herramientas metodológica para la investigación-, con sus complejos momentos, tipos de lecturas, técnicas e instrumentos investigativos, se convirtió, desde muy temprano en este proceso investigativo, en la herramienta metodológica adecuada para lograr dar cuenta del discurso sobre lo sensible en la educación en la Latinoamérica del siglo XXI como una materialidad sumergida en discontinuidades y, a su vez, como un discurso potente y capaz de hacer resistencia a los discursos de la racionalidad instrumental y utilitarista imperantes en la educación del presente siglo.

Además, y en lo que respecta al manejo de la información recogida y analizada, es importante resaltar el uso ético, técnico y jurídico que se le dio a las fuentes bibliográficas, es decir, el respeto a los estándares creados para la presentación de trabajos de investigación o Normas APA, y el respeto a las normas de propiedad intelectual, dado que la fuente de información para el presente trabajo de investigación fue netamente documental.

4. ARQUEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE UNA MIRADA BIOPOLÍTICA

Introducción al capítulo

En este capítulo se expondrá la forma como se ordenan, funcionan, transforman, relacionan y correlacionan los discursos y conceptos sobre la educación sensible, teniendo en cuenta dos aspectos: primero, la dispersión discursiva latinoamericana del presente siglo y, segundo, el enfoque biopolítico a partir del cual se busca analizar dicha dispersión discursiva. Además de esto, en el desarrollo del capítulo se pretende dar cuenta de las relaciones y las elecciones estratégicas en los discursos sobre la educación sensible que permiten ver la tensión entre el saber y el poder. Esto con el fin de dar cuenta del objetivo tres del presente informe de investigación que se desarrollará, de manera transversal, a lo largo de este capítulo y del siguiente, dado que resulta complejo hacer un análisis arqueológico -como el que se presenta a continuación- sin introducir elementos genealógicos -como los que se refieren a los juegos entre el saber y el poder. A parte de que el enfoque biopolítico en el que se enmarca el trabajo de investigación exige dar cuenta, recurrentemente, de las elecciones de poder que hay en el saber.

Para lograr lo anterior, se inicia el capítulo con la explicación de cómo el enfoque biopolítico interviene y permea todo el análisis arqueológico sobre la educación sensible; posteriormente, se problematiza la educación sensible desde su situación en el presente a partir de apreciaciones y experiencias propias; luego, se inicia el análisis del archivo sobre los discursos de lo sensible, primero, como saber sometido a la razón en tres diferentes formas: a) la oposición razón-sensible, b) la sensibilidad como sensatez, y c) la sensibilidad como inteligencia emocional; formas que evidencian maneras de nombrar, de ordenar y de hacer funcionar la sensibilidad en la educación. Y segundo, se analizan los discursos donde lo sensible se liga a la razón como un todo complejo, y se presentan las diferentes formas de nombrar la educación sensible en la dispersión discursiva, arrojadas por el archivo, sin perder

de vista el análisis arqueológico sobre los ordenamientos, transformaciones y relaciones entre los discursos de lo sensible en la educación.

Después de este despliegue, se argumenta sobre la posibilidad de insurrección de los discursos sometidos que ofrece la genealogía en medio de sus juegos de poder-saber-verdad, y sobre cómo el discurso sobre la educación sensible tiene esa posibilidad de transformarse y liberarse. Se termina el capítulo con una mención metodológica sobre los micro períodos arrojados por el archivo.

4.1 Educación sensible: enfoque biopolítico y problematización desde el presente

La biopolítica, entendida como ese conjunto de estrategias o mecanismos de poder que busca convertir los rasgos biológicos de los seres humanos en materia prima de políticas, leyes y demás, se convierte en el punto de partida de este análisis sobre la arqueología de la educación sensible; pues esa pretensión de darle forma a la vida, a partir de elecciones de poder sobre ella misma, atraviesa ampliamente el discurso sobre lo sensible en la educación.

A partir de la lectura propia, inicial, general y genuina sobre el asunto de lo sensible en la educación, surgían en el imaginario de quien escribe definiciones o apreciaciones sobre lo sensible, tales como «la parte sensible detrás del ser humano debe aflorar de vez en cuando en nuestras vidas», o «los espacios de formación deben enseñar a manejar las emociones porque son muy importantes», o «es esencial que los sujetos en formación sean sensibles a las cosas que suceden en el mundo». Todas estas formas de imaginar y nombrar lo sensible en aquel momento inicial de indagación, tienen dos cosas en común: primero, que son apreciaciones sin mucho rigor académico, y segundo, a pesar de lo primero, todas esas formas de imaginar lo sensible demandan su presencia en la formación de los seres humanos. No obstante, esa demanda se construía desde supuestos diferentes: la primera apreciación, suponía una sensibilidad escondida *detrás* de algo más; la segunda, consideraba la importancia de las emociones para controlarlas y, la tercera, entendía lo sensible como cierta habilidad para percibir las cosas con los sentidos.

A raíz de esa lectura primera de lo sensible y de la experiencia propia, se asumió que, tal vez, lo sensible no es suficientemente relevante en los procesos formativos o que, cuando se considera, no se hace en el sentido que hasta ahora se le ha dado a eso sensible⁵; y fue esa impresión o esa idea inicial la que dio vida a esta investigación, pues a un maestro le hacen creer o él decide creer que las personas que forma se evalúan con base en habilidades cognitivas: su capacidad de razonar, de argumentar, de demostrar con hechos tangibles. Por esto, lo frecuente en los espacios de educación formal es que se abogue por desarrollar este tipo de habilidades, que permiten que el sujeto sea competitivo académica, laboral y socialmente; todo esto avalado, por supuesto, por políticas educativas que legislan sobre la vida, decidiendo qué características humanas se deben potenciar y cuáles se deben dejar silenciadas. Y esto sucede en todo tipo de escenarios de formación de sujetos (escuelas, universidades, familias, ...), por lo cual se ha preferido hablar en esta investigación de “espacios de formación”.

Ahora bien, a partir de la situación en el presente del tema macro de esta investigación, y de la presunción de irrelevancia de lo sensible en la educación es que se busca problematizar, pues apreciaciones como las mencionadas líneas atrás, dejan ver unos ordenamientos en el discurso sobre lo sensible en la educación que no son fortuitos y que obedecen a elecciones de poder sobre la forma como debe entenderse, manejarse u ocultarse la parte sensible de nuestra humanidad.

4.2 Discursos que ocultan lo sensible

En la dispersión discursiva sobre la educación sensible se visibilizan tres tipos de discursos que ocultan, desdibujan o muestran lo sensible como discurso supeditado a otros

⁵ Pues no se puede desconocer que la sensibilidad, como capacidad o predisposición biológica para percibir las cosas, es la acepción más popularizada del concepto, ya que los seres humanos aprendemos por imitación gracias a la información que recibimos sensorialmente. Pero acá se busca hablar de un tipo de sensibilidad diferente, una que le permite al sujeto transformarse y transformar a otro, a partir de un proceso formativo atravesado por una razón sensible.

que se ubican en la línea discursiva de la educación instrumental; aunque este ocultamiento, en cada uno de los tres casos, sucede desde diferentes perspectivas:

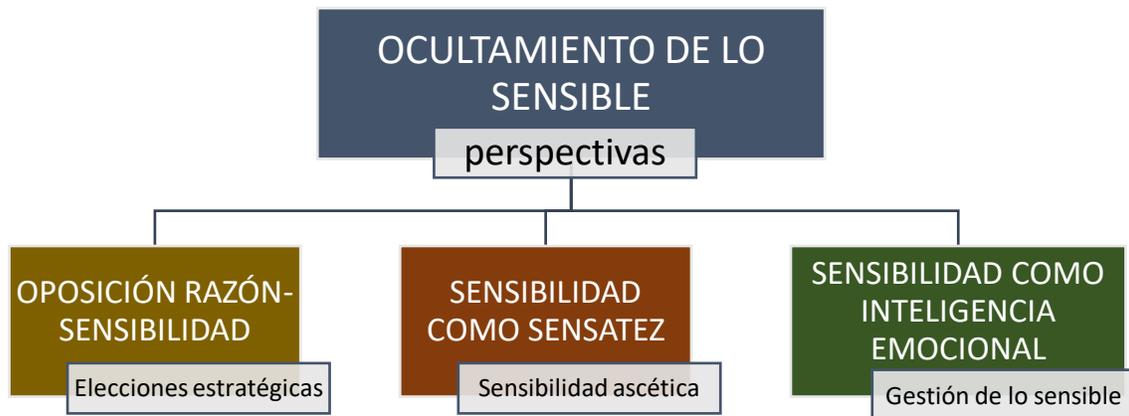


Figura 5. Discursos que ocultan lo sensible.

4.2.1 Oposición razón-sensibilidad.

Sobre ese ocultamiento se habla en varios enunciados del archivo, pues muchos de ellos parten de la oposición entre razón y sensibilidad para argumentar a favor de la segunda o de una mezcla de ambas. Dicha oposición, lucha o tensión entre estos dos conceptos ha tenido históricamente como vencedor al primero, y uno de los fragmentos explica la supremacía de la razón así:

Los griegos inventaron la razón totalizadora, que decía, enlistaba y explicaba todo el mundo al mismo tiempo. Luego de esto se inventó la razón ilustrada. [...]

La razón ilustrada pretende que el hombre pierda [el] miedo, que lo supere. Pero, lamentablemente, esta se convierte en razón instrumental, ya que el hombre no va a

disipar el temor, sino que se va a transformar a la razón en una herramienta para hacer o para producir algo.

Esa razón instrumental ha llegado a tal punto que se ha convertido en omnipotente, en autosuficiente, e igualmente, en un acto de fe. Por consiguiente, se considera que no hay nada más allá, por fuera de la razón lógica e instrumental, que excluye los contextos social, psicológico, natural, a las emociones y a las pasiones. (García, 2014, p. 71)

Es decir que desde la época clásica la razón ha estado por encima de la sensibilidad - con excepciones muy breves, como el helenismo filosófico, el cual fue omitido por el cristianismo con el ánimo de no confundir a los nuevos creyentes-, y aún después de que el ideal griego se corrompiera y su razón ilustrada se convirtiera en razón instrumental, ésta siguió siendo protagonista en los procesos formativos, por encima de la sensibilidad -la cual se relacionaba con lo corruptible, lo pecaminoso, lo engañoso, lo pasional, lo irracional, lo animalesco-, pues en plena época de la ilustración y de las revoluciones industriales era más viable procurar formar una razón simple y práctica -que reportara utilidades y beneficios-, que una sensibilidad que aportara matices a esa formación. De ahí que lo emocional, lo pasional, lo sensible, fuese silenciado, mutilado, a pesar de que:

Esta mutilación, producida por la razón instrumental, quita el gozo a la vida misma. Por ello, para muchos intelectuales, la existencia es algo sospechosa, está allá y los libros aquí. Este tipo de razón fundamenta una educación disciplinaria, conceptual, que excluye el sentido del conocimiento, solo deja el significado, las presentaciones y los conceptos, es más, rechaza la emoción, el sentimiento, la ética, la estética y la sociedad. (García, 2014, p. 72)

Pero, además, esta razón instrumental basada en lo medible, lo cuantificable, lo demostrable, lo lógico y lo teórico, concebía al sujeto como un ser independiente de la existencia de otros y a sus producciones como ideas desligadas del mundo real, porque “la lógica, a diferencia del sentido común, no supone la existencia del otro y por eso puede funcionar con independencia del mundo y la experiencia” (Brunet, 2002, p. 35). La teoría,

por su parte -y tal como se entiende en el ámbito académico-, “se presenta como una construcción enajenada, desprendida de su tiempo-territorio-cuerpo y abstraída al punto de desentenderse de la posibilidad de afectación sensible” (Yedaide y Porta, 2017, p. 6). Por estos motivos, se hacía más cómodo propiciar un discurso estrictamente racional que uno complejamente sensible.

Y, aunque desde la época misma en que los sujetos instauraron la razón como instrumento por excelencia en la fabricación de sujetos alienados y formados para ser útiles, ha habido detractores como Rousseau, que buscaba reivindicar el “sentimiento como vivencia de significatividad esencial en los procesos de la vida, frente al espíritu racionalista de la época” (Ríos, 1999, p. 185), este tipo de planteamientos no lograban hacer resistencia a la supremacía de la razón, porque las relaciones de poder que la amparaban y que rechazaban la sensibilidad eran más fuertes que los argumentos académicos. En el caso de Rousseau, por ejemplo, su defensa del sentimiento y su crítica a la razón tuvo un coste muy alto:

En 1762, con un mes de diferencia, [Rousseau] publicó el *Emilio* y *El contrato social*, pero al contrario de lo que se esperaba, en estas dos obras, sin dejar de promulgar el predominio de los sentimientos y la contemplación y vuelta a la naturaleza, hizo una abierta crítica al endiosamiento de la razón y a las costumbres e instituciones de la época; las instituciones eclesiásticas, educativas y políticas son severamente criticadas hasta el punto de que en una reacción casi inmediata, el gobierno, el clero, los enciclopedistas y algunos escritores ilustrados arremetieron contra Rousseau, y en el mismo año de su publicación fue confiscado el *Emilio*, expedida orden de detención contra Rousseau, quien huyó del país, quemado el *Emilio* en las escalas del palacio de justicia de París, llevada a cabo la recogida de *El contrato social* y del *Emilio* en Ginebra y hecha pública la pastoral del arzobispo de París contra el *Emilio*. Este es el ambiente que genera la reivindicación del sentimiento, el tratado sobre la educación y la propuesta política y democrática de Rousseau. (Ríos, 1999, p. 187)

En este enunciado se observa cómo las instituciones, los discursos y los sujetos se relacionan arqueo-genealógicamente y dejan ver de manera cruda las elecciones estratégicas de poder con relación al saber, esto es, con relación a qué discursos pueden circular y difundirse, y qué otros discursos hay que perseguir, eliminar, vetar y hasta quemar. Se visibiliza cómo ciertos sujetos e instituciones ejercen poder sobre otros sujetos y discursos, y deciden qué saber es válido para cierta época y qué otro saber hay que acallar. Y obviamente, lo genealógico está en relación directa con lo arqueológico, motivo por el cual, a partir de esas elecciones estratégicas de poder, se ordena y se pone a funcionar el discurso sobre lo sensible de una manera específica, esto es, como un discurso oscuro, prohibido, que hay que evitar, repeler y rechazar.

De esta manera, entonces, se presenta en el archivo la relación entre la razón y la sensibilidad, evidenciando que, más que un cambio de roles, más que un endiosamiento de lo sensible y una pauperización de la razón, se reconoce lo sensible aunado con la parte racional, sin relaciones de subordinación, sin ánimo de jerarquizar o de dar protagonismo a alguna; simplemente, entendiendo y asumiendo los retos que implica formar a un sujeto, no sólo racional, no sólo sensible, sino raciosensible.

4.2.2 Sensibilidad como sensatez: la gestión de lo sensible.

Ahora bien, esas tradiciones eclesiásticas y enciclopedistas tajantes de Occidente -de las que se hablaba en la cita anterior- fueron las que dieron forma a la educación en Latinoamérica. En el texto «La escuela como dispositivo estético», Javier Sáenz Obregón (2007) pretende exponer la forma como el sujeto ha sido constituido, percibido o creado por la educación de Occidente, esa educación basada en los ideales de la Ilustración; allí el autor propone:

pensar la forma «sujeto moderno» como fabricación de un *dispositivo estético* específico que tuvo como su principal blanco una realidad *suprasensible*, pero que, al hacerlo, produjo una forma sensible claramente delimitada: esa forma fabricada por

las artes cristianas de gobierno de un alumno-rebaño, concebido como materia prima presta a ser tallada/moldeada/formada, pero a la vez tan frágil y vulnerable que sólo podía alcanzar ciertos niveles de sensatez y normalidad. (p. 74)

A partir de este enunciado, que hace parte del archivo construido para la investigación, se puede afirmar que, desde la concepción del sujeto moderno, esto es, desde el proyecto de la Ilustración, se percibió la formación como una fabricación de sujetos moldeables, en la medida en que su racionalidad y su sensibilidad fueron dirigidas de una manera que resultara conveniente para ciertos propósitos de producción, industrialización y demás. Y esa dirección no fue precisamente la misma, pues la racionalidad del sujeto a formar se valorizó, mientras que la sensibilidad se empezó a ver como un obstáculo. De ahí que se hablara de sensatez y no de sensibilidad, según Sáenz, quien la define como un tipo de sensibilidad, sí, pero una manipulada para fines ascéticos, pues resalta el carácter moralizante y cristiano que aun hoy tienen ciertos espacios de formación, como la escuela. Al respecto, el autor menciona que la sensatez es:

El tipo de sensibilidad propio del ideal ascético y monista cristiano. Es *una* sensibilidad fría —tan fría que es la puerta a la insensibilidad de lo suprasensible- que unifica la pluralidad al abstraerla y congela el movimiento de la vida y que [...] busca «una felicidad sin dolor, algo sólido sin fluctuaciones». Se trata de esa sensibilidad que es efecto-fin de la obediencia a una ley impersonal, sea ésta adjetivada como religiosa, natural, psicológica o social. Esa sensibilidad que fabrica jueces más que hacer posible la creación de artistas. Esa sensatez imposible, y por tanto siempre culpable, que, al aspirar a caber en el ojo de la aguja, lo niega casi todo, incluyendo al que juzga: la forma sin forma, el tiempo sin azar, el escenario sin personajes. (Sáenz, 2007, p. 74-75)

Así las cosas, es evidente que la sensibilidad sí tenía su espacio en la formación del sujeto, pero tenía un despliegue diferente, un ordenamiento distinto al que se ha insinuado hasta acá, pues era una sensibilidad obediente, ascética, que no da espacio a los errores, a la creación, a los altibajos, a los claroscuros, a la ambivalencia, esto es, a la naturaleza humana

cargada de imperfecciones. Es una sensibilidad que no debía oponerse al conocimiento, a la racionalidad del sujeto en formación pero que, en esa misión, se oponía a la vida, no negándola, sino modificándola, dándole otra forma, produciéndola de una manera diferente para hacerla más eficiente, más regulable, más predecible, es decir, esa sensibilidad fría permitía la regulación de los sujetos y de sus cuerpos para poder formar sus mentes o sus almas para esa realidad suprasensible, una realidad opuesta a su cotidianidad, a la pluralidad de formas, de sentires, de saberes y de existencias. Esa es, pues, y sigue siendo, una de las formas como se ordena y se pone en funcionamiento lo sensible en el ámbito educativo a partir de las prácticas -que son las que, a su vez, han producido o han validado ese ordenamiento-, no acallándolo, apartándolo, quemando los libros con sus postulados o exiliando a quienes defienden sus ideas, sino convirtiéndolo en otra cosa, esto es, en una sensatez normalizadora y fría que permite que los cuerpos sean encauzados, obedientes y comunes.

Y es en esos movimientos y en esas conversiones que se evidencia la eficiente labor de la biopolítica, en la medida en que ejerce poder sobre los cuerpos, sobre la vida, de modo tal que, como se dijo en el horizonte conceptual y teórico, el sujeto mismo no sólo no se oponga, sino que reclame ser sujetado por esa sensibilidad sensata durante su formación. Eso es administrar y legislar con éxito sobre la vida misma, lo cual se afirma en el presente, porque aún hoy se le pide al sujeto en formación que sea prudente en sus decisiones, que tenga buen juicio ante las situaciones, que sea sensato en su vida, y no sensible frente a su vida, esto es, no se le permite equivocarse, crear o ser pasional. De ahí que la sensibilidad como sensatez, se acerque más a la racionalidad perfecta que a la naturaleza imperfecta de una educación sensible.

4.2.3 Sensibilidad como inteligencia emocional.

En este punto, cabe mencionar de manera muy concisa aquellos discursos que hoy por hoy tienen gran acogida en el ámbito académico, relacionado con la educación específicamente, y son los que hablan de la inteligencia emocional, esos discursos que

producen apreciaciones, como la segunda que se mencionó al inicio del capítulo⁶, y que buscan recuperar un espacio para las emociones trayéndolas de nuevo a las discusiones académicas, e incluso, ubicándolas por encima de las habilidades cognitivas con el objetivo de reivindicarlas y devolverles su papel en la formación de los sujetos. Pero ¿cuál papel? La inteligencia emocional se entiende como un conjunto de habilidades o capacidades de orden psicológico que incluyen el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, la regulación de estados de ánimo, la capacidad para motivarse a sí mismo, o el manejo de los impulsos para que estos no interfieran en las habilidades cognitivas, como pensar o argumentar (Goleman, 2018).

Es decir, la inteligencia emocional parte del supuesto de que es importante incluir las emociones en el proceso educativo porque una buena gestión o regulación de éstas, permitirá que no entorpezcan los procesos cognitivos. Éste es un discurso que recupera lo sensible, lo emocional del sujeto para aplacarlo; reconoce las emociones para sostener que hay que aprender a corregirlas, manejarlas o modificarlas para vivir mejor.

En esa medida, se puede afirmar que aquí aparece de nuevo -con un rostro actualizado, más publicitado y más seductor- el discurso de la sensibilidad como sensatez, esto es, vemos una transformación del discurso anterior, propio de un cristianismo ascético, adecuado al siglo XXI, un discurso que, como el anterior, nos habla de una sensibilidad manipulada para cumplir ciertos estándares de formación, una sensibilidad gestionada que reconoce y reivindica sólo una pequeña parte de un todo colmado de posibilidades de sentir, de vivir y de ser, un todo al cual debe apuntar una educación que reconozca este tipo de sensibilidad, sorteando los problemas y las potencialidades que ella implique, un todo que debe ser reivindicado por una educación sensible.

⁶ Apreciaciones que hablan de hacer aparecer las emociones para controlarlas.

4.3 Análisis arqueológico de discursos que ligan lo sensible a la razón como un todo complejo



Figura 6. Discursos que ligan lo sensible a la razón como un todo complejo.

Ahora bien, esa educación sensible que opera como objeto macro de esta investigación, hace referencia a algo muy distinto de lo expuesto líneas atrás, pues procura una educación que no sólo otorgue un lugar a lo sensible, sino que comprenda que no puede hablarse de educación o de racionalidad sin conjugarla con cierto tipo de sensibilidad, una sensibilidad del «yo me maravillo» (Freire, 1997), como se dijo en el horizonte conceptual y teórico, una sensibilidad que funcione en el discurso como posibilidad de insurrección, de transformación, de cuidado de sí (Foucault, 2002; 2008), y no como oportunidad de regulación y control (Foucault, 2007b). Una sensibilidad en estrecha relación con la razón,

sin dominación, sin subordinación; una razón sensible que le permita al sujeto explorar sus infinitas capacidades para conocer y para relacionarse amablemente con ese conocimiento, una razón sensible como alternativa a la razón instrumental y utilitarista que busque que el sujeto se forme sin desligarse de su vida, de su experiencia, de sus sentires, de sus miedos, de su dolor, de su dicha, de todo eso que lo hace vibrar y que dota de sentido eso que aprende. Al respecto, García y Parada (2017) sostienen que:

La razón sensible plantea que sólo aquel que aprende a sentir puede consentir con el otro y pensar en transformar el mundo. La razón sensible (Maffesoli, 1997), en primer lugar, propone que la verdad de cada uno está en el corazón, ya que es el sentimiento el que le da el sentido íntimo a la experiencia (Zambrano, 1987). En segundo lugar, la razón sensible se apoya empíricamente en el hecho de que la huella neuronal de una experiencia sensible es más profunda y permanente que la dejada por los conceptos, las ecuaciones o los modelos. En tercer lugar, la razón sensible sostiene que para que el conocimiento sea vital, debe estar unido a la vida a través de la pasión (Ortega & Gasset, 1984). Así, la vida desde esta mirada es gozo, contemplación, y asombro compartido (... , Ortega & Gasset, 1984, Maffesoli, 1997). En cuarto lugar, para la razón sensible la acción del sujeto debe ser trascendental, activa y llena de amor y de esperanza (Amorós, 1983). En quinto lugar, la razón sensible estetiza la vida, proponiendo el abrazo entre lo físico, lo espiritual, la voluntad y la libertad [...] Desde estos presupuestos, la razón sensible posibilita crear un hombre diferente, con alma, vital. (p. 118-119)

En esa medida se evidencia que, en la dispersión discursiva, la educación sensible se despliega aquí de otra manera y se comienza a transformar en otra cosa, ofreciendo otra mirada sobre lo sensible en la educación, pues no defiende sólo la sensibilidad, ni pretende desechar la razón, sino que persigue una razón sensible que le permita al sujeto explorar y explorarse en múltiples dimensiones y sentidos, que vivifique el saber, que permee la vida y que lo incluya, que hable sobre él, sobre su mundo y su realidad. Por ello, y como se evidencia en el enunciado anterior, eso a lo que apunta la educación sensible ha aparecido nombrado de múltiples maneras, similares y diversas, que dan cuenta de la forma como se ha ordenado,

transformado o relacionado el concepto en la dispersión discursiva indagada. En Freire (2010), por ejemplo, se habla de un *crecimiento armonioso del ser*, uno que necesita que el ser humano sea comprendido, aceptado y vivido desde todas sus dimensiones:

No somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética. Es al crecer como totalidad como cada una de nosotras y cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama [...] «crecimiento armonioso del ser». (p. 150)

Este enunciado permite dar cuenta de varias cosas: primero, de esa pluralidad del ser humano, de esos múltiples elementos que intervienen cuando atraviesa experiencias formativas, personales, amorosas, profesionales, laborales, esto es, de esa complejidad de pensamiento de la que habla Morin. Segundo, de ese error a la hora de pretender limitarlo a lo cognoscitivo o a lo culturalmente infundado. Tercero, de la importancia de comprender la vida como una experiencia estética (Foucault, 2010), ética, política e histórica, esto es, una experiencia que desborda las fronteras de la razón y que reclama algo más, un elemento más integrador, más plural, que posibilite ser en muchas formas o sentidos, que permita no sólo crecer, sino vivir *entre nosotros*, como lo expresa el brasileño. Y cuarto, el enunciado también da cuenta de lo que se ha afirmado sobre la multiplicidad de formas de aparecer de lo sensible en la dispersión de discursos.

Ahora bien, con base en los textos o enunciados que hacen parte del archivo de esta investigación, se puede afirmar que muchas de las formas como aparece la educación sensible están asociadas a la relación entre racionalidad y sensibilidad, y se dice relación y no oposición porque los fragmentos y textos recogidos pretenden superar la división entre ambos y conjugarlos, tal es el caso de enunciados como: “dos son las facultades fundamentales para comprender la vida intelectual del hombre: razón y sensibilidad” (Posada, 2016, p. 282), o enunciados un poco más extensos como:

La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias. [...] Es necesario entonces, reconocer en la educación para el futuro un principio de incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad [se] arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica. (Morin, 1999, p. 7-8)

Este enunciado tiene múltiples elementos que enriquecen la formación del concepto educación sensible y que muestran otras miradas sobre el ordenamiento y funcionamiento de lo sensible en la educación. El primero es que reconoce que la racionalidad no tiene un sólo tono, sino que, al mezclarse con la sensibilidad o la afectividad, adquiere múltiples matices, se complejiza, se humaniza. El segundo, es que acepta lo sensible con sus complicaciones, con sus *defectos*, con sus «insuficiencias», con sus irracionalidades; no la maquilla, no busca pulirla o suavizarla, la acepta y la conjuga con la racionalidad, así como es, en su estado “imperfecto”. El tercero es que propone una nueva forma de nombrar lo sensible, pues no habla de una educación sensible, sino de una verdadera racionalidad -tejida a la idea de pensamiento complejo (Morin, 1999; 2005)-, una que da espacio a lo afectivo, que no le teme a lo desconocido, a lo imperfecto, a lo oscuro y que, además, se reconoce dentro de éste y se analiza permanentemente a partir de esas imperfecciones de la sensibilidad. Y el cuarto, es que de entrada reclama un lugar para esa verdadera racionalidad en la educación del siglo XXI, la cual ha de ser una educación humana integral en la que converjan armónicamente la racionalidad y la sensibilidad gracias a la potenciación de un pensamiento complejo.

Así pues, esta “verdadera racionalidad” resulta compleja, como lo es realmente el sujeto:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), las necesidades obligatorias (homo prosaicus). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos:

sapiens y demens (racional y delirante)

faber y ludens (trabajador y lúdico)

empíricus y imaginarius (empírico e imaginador)

economicus y consumans (económico y dilapidador)

prosaicus y poeticus (prosaico y poético). (Morin, 1999, p. 29)

El concepto de racionalidad, como categoría para el análisis de la visión de mundo y la adopción de posturas inherentes a las creencias y convicciones de cada sujeto, apunta a que lo racional histórica, ontológica y epistemológicamente es un polo de confrontación [...]: lo racional opuesto a lo irracional, la razón [a] la pasión, lo apolíneo [a] lo dionisiaco, lo científico [a] lo mítico, la objetividad [a] la subjetividad, etc. [...] Tenemos una visión del mundo que está permeada por muchas disciplinas, teorías, creencias, fundamentaciones, desfundamentaciones, pensamiento globalizador, etc., por ello estamos asistiendo a la emergencia de ese ojo nuevo [...] que pueda ser capaz de descubrir lo complejo que es el hombre, y como tal, debe ser visto, de forma integral, no diseccionada. (Alfonzo, 2007, p. 133)

En las líneas anteriores, aparece un gran aporte a la formación del concepto educación sensible y es el reconocimiento de la complejidad de la existencia humana, pues no se reduce la humanidad a los componentes cognitivos o prácticos, a una inteligencia ciega (Morin, 2005), sino que implica los aspectos sensibles, no se queda en las oposiciones eternamente discutidas (razón-emoción), sino que las supera conjugándolas y eliminando los límites, lo cual permite que el sujeto sea de múltiples formas, que piense, sienta y viva en un mundo plural, como él; porque se asume que el ser humano es un entramado de aspectos innumerables, de órdenes y naturalezas distintas, que intervienen y juegan un papel relevante en su proceso de formación, el cual debe olvidar su pretensión de cuantificar, simplificar y demostrar, aceptando lo complejo como natural al sujeto:

Los diseños curriculares marcados por la racionalidad científico-técnica olvidan por lo tanto que el conocimiento se relaciona con el afecto; el conocimiento no es sólo intelecto, sino también impulso, intuiciones, emociones. Pensamos que lo pedagógico no puede estar sólo conferido a lo cognitivo, sino también a lo subjetivo, vivencial, existencial. Lo científico no puede estar reñido con lo sensible. En el espacio escolar expresiones como: la intersubjetividad, la ética, la comunicación, [...] afectividad, etc., se convierten en “problemas” en el sentido de que no pueden estudiarse con metodologías de corte positivista. Suponemos también que, si lo sensible femenino es heterogéneo, múltiple, se convierte metodológicamente en “inconveniente”: ¿Cómo “aprehender” lo discontinuo, lo múltiple? (Alfonzo, 2007, p. 138-139)

El principio de reducción conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica y determinista de la máquina artificial. También puede engeguercer y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir las pasiones, emociones, dolores y alegrías. Igualmente, cuando obedece estrictamente al postulado determinista, el principio de reducción oculta el riesgo, la novedad, la invención. (Morin, 1999, p. 19)

Aquí no sólo se afirma que las pasiones, las intuiciones, las emociones y el dolor hacen más humano al sujeto que la lógica o la razón, sino que la educación sensible se despliega de otra manera, en la medida en que aparece la creación como elemento fundamental de la educación sensible o de esa verdadera racionalidad, pues es el componente sensible el que aporta el riesgo, la novedad y la invención, es el que comporta misterio; y todos estos elementos deben ser protagonistas en los procesos de formación que constituyen sujetos. Además, se menciona que los *problemas* que trae consigo la sensibilidad requieren de otros diseños curriculares, de otro tipo de formación que vea en los *problemas* potencialidades para hacer de la formación del sujeto una formación más compleja:

No se trata en todo caso de acabar con las disciplinas, pues es imposible tener un conocimiento abarcante de todas ellas; pero sí podemos abogar por la constitución del hombre [...] con [...] su poesía, sus mitos, su locura [...]. En tal sentido, la búsqueda de nuevos derroteros que anuncien otras formas de convivencia y de pensamiento. (Alfonzo, 2007, p. 131)

Hay una relación manifiesta o soterrada entre la siquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre homo faber, homo ludens, homo sapiens, y homo demens. Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético. (Morin, 1999, p. 30)

Así pues, en la medida en que esas apuestas formativas del presente siglo deben tener en cuenta todas estas formas de ser, pensar y sentir del sujeto, es necesario dejar de lado la visión de la educación unificadora, dócil y plana de antaño y pensar en otra apuesta, como la educación sensible que, a continuación, aparece desplegada en la dispersión discursiva de otra manera:

En aras de asumir el espacio educativo de otra manera, planteamos la necesidad de una pedagogía sensible [para], en una sinergia categorial dar sentido a nuestro discurrir existencial, que legitima su valor cuando auscultamos simbologías soterradas que marcan pautas en el vivir y convivir. Cuando colocamos en el mismo plano la vida social, la experiencia de lo vivido, las pulsiones, la memoria, pueden surgir nuevas poiesis que dimensionan al hombre.

Con el planteamiento de esta pedagogía se avala una para expandir la raciosensibililidad, que no se arrinconen otras vías de conocer, que puedan abrirse fisuras epistemológicas donde no se remita lo sensible a simple actividad “irracional. (Alfonzo, 2007, p. 136)

La consideración de la experiencia como fuente para la construcción de saberes pudiera parecer una idea poco científica o seria desde la perspectiva de la vida universitaria. No obstante, si se piensa en los procesos de transformación que se están

gestando en la sociedad y en las comunidades, entonces la mejor alternativa tendría que ser vivir la academia desde lo sensible. (Caldera, Fernández y Guevara, 2016, p. 9)

Sobre estos apartados cabe resaltar varios aspectos: primero, la aparición nuevamente de la creación como elemento potenciador de una educación o pedagogía sensible; segundo, el papel de las experiencias, la memoria y los recuerdos en esa pedagogía sensible que podrían entenderse como insumos o herramientas para esas nuevas formas de poiesis que dimensionan al sujeto; tercero, la resistencia a reducir lo sensible a lo irracional, aduciendo que lo sensible abre otras vías de conocer que dirigen el ser hacia un conocimiento más acorde con la vida, un conocimiento raciosensible que sólo es posible si hay espacio para una educación con sentido que una lo racional con lo sensible; y cuarto, el asunto de vivir en un mundo con otros, que no había aparecido claramente hasta ahora, y que permite pensar en una educación sensible que apunte al cuidado de sí y de los otros, con el fin de transformarnos a nosotros mismos desde nuestros procesos formativos o académicos para, luego, transformar a otros y llegar a ser algo que antes no se era, o como lo expresa Freire (2012), “a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (p. 28). Al respecto, es necesario agregar que “la educación sensible no es individualista, es pragmática y humanista en tanto desarrolla la estructura social democrática en la interacción social [de los sujetos]” (Alcántara y Holguín, 2019, p. 4). Es por esto por lo que:

El afecto necesita de Otro con quien compartir sensibilidades [...] En ese puente comunicativo compartimos, convivimos y nos comunicamos; son estas instancias las que humanizan a una experiencia curricular [...] Las subjetividades se construyen en ese ínterin de los afectos; en la medida que percibo los sentimientos del otro comprendo sus valoraciones de la realidad y de mí mismo. (Alfonzo, 2007, p. 141)

Así las cosas, la sensibilidad en la educación es importante en la medida en que permite no sólo comunicarse y estar con el otro, sino identificarse con él, verse reflejado en ese otro, con lo cual recuperamos algo de esa humanidad perdida por el discurso de las

competencias donde el otro es el rival, el oponente, al que hay que vencer, superar y dejar atrás. Para la educación sensible el otro es el sí mismo que es necesario reconocer y cuidar por la vía de la raciosensibilidad para transformar el mundo, porque:

sólo los capaces de sentir su existencia y al mundo, pueden actuar en él para transformarlo. En ese sentido, la razón sensible perseguiría recuperar el alma del desalmado que solamente vive para el poder; y, asimismo, tendría que ver con incluir en la formación de sujetos, como primera medida, al ser humano con sus valores, sus intereses, sus proyectos, su ética, su estética, su sensibilidad y su afecto. (García, 2014, p. 73)

Pues de esta manera, se persigue un conocimiento en consonancia con la vida misma y no opuesto a ella, ya que:

hay una posibilidad de hacer que la vida y el conocimiento sean una misma cosa. Ambos pueden serlo, siempre y cuando, en medio de las dos, esté la pasión, el *pathos* fundamental. Si no hay pasión, la vida y el conocimiento serían diferentes.

Ahora bien, vivir tendría que ver con asombrarse, poseer sentimientos y emociones siempre compartidos, es decir, estaría relacionado con una existencia que apueste por el otro, que se interese más por la contemplación que por la explicación, que procure más por el sentirse y el vivir bien que por el explicar o el extraer explicaciones de manera adecuada. (García, 2014, p. 72)

En estos dos últimos enunciados, la educación sensible se despliega, se ordena y funciona alrededor del concepto razón sensible, la cual propone la contemplación, el sentir, el emocionarse, el sorprenderse, el maravillarse, como fines de una actividad formativa donde el conocimiento y la vida se vean atravesados por lo pasional, y donde se le devuelva el “alma” al “desalmado” que sólo ha vivido a la luz del tribunal de la razón y sus dinámicas de poder. De este modo, esa razón sensible se correlaciona con la razón vital, la razón sentipensante y la razón poética, que aparecen como otras miradas sobre lo sensible en medio de la dispersión discursiva:

la razón sensible [...] implica unir elaboraciones simultáneas, del conocer y del sentir, por lo que [...] este tipo de razón recibe el nombre de razón sentipensante o razón vital. En consecuencia, tendría que ser simultáneo razonar y apasionarse.

El discurso de la razón sensible se articula no solo con la razón sentipensante o vital [...] sino también con el discurso de la razón poética [que] plantea que la razón debe ser más femenina, es decir, intuitiva, creativa, especulativa; para que la realidad, “realität”, ese mundo construido por la mente, tenga en cuenta el “wirklichkeit”, es decir, el mundo real. (García, 2014, p. 73)

Así pues, lo que se sugiere a lo largo de los enunciados hasta aquí recogidos es una apuesta por una educación que reinvente al sujeto desde lo sensible, desde lo creativo, lo intuitivo, lo vivencial, siempre en relación con el otro y con el mundo, con el objetivo de transformarse y de transformarlo, porque la sensibilidad debe ser “conciencia y autorreconocimiento del sujeto en función de él mismo y su entorno para proponer cambios en función de la amalgama hombre y entorno” (Hernández, 2014, p. 231). Y todos estos fragmentos dan cuenta de ciertas miradas sobre lo sensible -miradas entre muchas más- que permiten evidenciar el despliegue que el discurso sobre la educación sensible ha tenido en Latinoamérica en estos últimos años.

Ahora bien, todo este discurso multiforme sobre la educación sensible, en términos prácticos, se evidencia con expresiones de lo sensible, tales como, “aprender a mirar, escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear, desear. Son esas expresiones variaciones de lo sensible que, al tratar de entenderlas desde el cuerpo, nos ponen en contacto con una variedad de posibilidades” (Gallo, 2014, pp. 200-201). Posibilidades que niega una educación meramente racional y que, en cambio, la educación desde lo sensible, en medio de su complejidad, ofrece en abundancia.

En definitiva, todas las formas de nombrar anteriormente expuestas sobre la educación sensible, a saber: racionalismo verdadero, razón sensible, pedagogía sensible, razón vital, razón poética, razón sentipensante, raciosensibilidad, son formas discursivas

diferentes, pero referidas a la misma cosa: a una educación diferente que busca que el sujeto se desligue del mundo suprasensible creado por la mente y aterrice en el mundo real, el mundo sintiente, el mundo vital, en el que la relación sensible con el otro y consigo mismo da sentido a su formación; una educación que no lo cosifique, que no lo instrumentalice; una educación que, en medio de las dinámicas de la biopolítica, deje de lado la objetivación y permita la subjetivación, en la medida en que le permita al sujeto crear pliegues sobre esos discursos imperantes y concentrarse en sí mismo.

4.4 Posibilidad de insurrección del discurso la educación sensible: margen de libertad

Las diversas formas discursivas referidas a la educación sensible muestran cómo ésta se ha ordenado en la dispersión discursiva, cómo se ha puesto a funcionar con relación a otros conceptos, cómo se ha transformado según las formas de enunciación y cómo se ha relacionado -aunque esas relaciones sean de naturaleza opositora- o cómo se ha tejido con otros discursos.

Ahora bien, en las citas analizadas en el apartado anterior, la educación sensible, en sus diversas formas de enunciación, se presenta como un discurso sometido, deslegitimado, desdibujado que, con el transcurso del tiempo está siendo resignificado y revalorado; y esa forma de percibir el discurso sobre la educación sensible tiene que ver con las relaciones y elecciones estratégicas de poder, observables desde la genealogía, que hacen que las cosas sean dichas de la manera en que se dicen en una época determinada, esto es, el hecho de que el discurso sobre lo sensible se perciba como sometido e inferior al de la racionalidad, tiene que ver con las elecciones, estrategias y juegos de poder y saber que se mueven en el campo discursivo y que legitiman unos discursos y otros no. Sin embargo, dichos juegos de poder y saber, también permiten -como se explicó en el apartado metodológico- la insurrección de esos saberes infravalorados, porque se busca oponerse a esas jerarquías entre los saberes que legitiman unos y relegan otros:

El énfasis que Foucault pone en la genealogía tiene que ver con lo que él llamó “la insurrección de los saberes sometidos” donde encontramos toda “una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida.

El discurso de la sensibilidad en su subestimación por las esferas del poder tiene que ser insurreccional, como apunta Foucault, porque precisamente esa condición de marginal, de inferior, dada por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia es la fuerza que motoriza las nuevas lecturas, narrativas y alteridades en el discurso educativo. (Alfonzo, 2007, pp. 142-143).

Así pues, el análisis genealógico no condena el discurso sobre la educación sensible a las sombras, sino que permite visibilizar qué lugar ocupa en medio del discurso educativo para, posteriormente, permitir su insurrección y legitimación. Y esto lo hace no con la intención de equiparar la educación sensible con la educación racional, instrumental y utilitarista, sino que, como lo dice el apartado, es desde su condición de sometimiento y de marginalidad que hace posible nuevas narrativas educativas y nuevas posibilidades de formación de los sujetos. Así pues, el discurso sobre la educación sensible no ha de estar sometido siempre, pues las relaciones de poder fluctúan, no son estáticas, pueden variar, moverse, desplazarse, y esto no implica que las relaciones de poder se pierdan o se acaben; sino que, por el contrario, las relaciones de poder son posibles en la medida en que dan cabida a una expresión por lo menos mínima de libertad (Foucault, 1999c), porque si el sometimiento fuese completo e infinito, no sería posible hablar de relaciones de poder. Esto es a lo que el francés llama un margen de libertad dentro de las relaciones de poder, uno que siempre dé lugar a la sublevación porque:

En las relaciones de poder existe necesariamente posibilidad de resistencia, pues si no existiera tal posibilidad, no existirían en absoluto relaciones de poder [...] Si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad. Es decir, existen efectivamente estados de dominación. En numerosos casos, las relaciones de poder están fijadas de tal modo que son

perpetuamente disimétricas y que el margen de libertad es extremadamente limitado. (1999c, p. 405)

Pero existe un margen de libertad, y ese margen es el que le queda a los discursos sobre la educación sensible para oponer resistencia. La educación sensible es un saber sublevado, que ha de levantarse contra lo establecido por las «esferas del poder», por los manuales, por los diseños curriculares, por las instituciones, y lo hace porque no encaja, porque no se ajusta y no pretende en algún momento ajustarse; la educación sensible se subleva porque “al no ser libre lucha por conseguir su libertad” (Freire, 2012, p. 28), una libertad que no es donación sino conquista, la cual es posible perseguir porque se cuenta con ese margen de libertad en medio de las relaciones de poder, un margen de libertad que permite ver que los fines de los discursos sobre la educación sensible son otros, menos adoctrinadores, menos acartonados, más liberadores, más estéticos, más afines con la vida misma, con el sujeto y con las necesidades de éste. De ahí que se hable de nuevas lecturas, narrativas y alteridades en el discurso educativo si el enfoque es lo sensible, siempre en relación estrecha con lo racional:

Para implementar la razón sensible en nuestra civilización, es necesario pensar en sistemas educativos que sirvan para que los sujetos puedan enfrentarse a sus propias preguntas, (Durand, 1993; Zambrano, 1978). Estos procesos educativos estarían en el marco de procesos abiertos, interdisciplinarios y contextualizados cultural y ambientalmente. Dichos procesos deberán además cautivar la imaginación, la lealtad, el compromiso cognitivo (Hodson, 2003). Así, desde el punto de vista de la razón sensible, la enseñanza y el aprendizaje se deberían convertir en posibilidades e inquietudes vitales. Una alternativa para lograr implementar este cambio en la educación sería ofrecer en los currículos una visión estética del conocimiento articulándolo a la emoción, a la sensibilidad y a la pasión propia del arte. (García y Parada, 2017, p. 119-120)

Es decir que la educación sensible se percibe como una apuesta formativa estética (Foucault, 2010), pero también ética y política (Freire, 2010). Ética en la medida en que

forma a un sujeto conectado con la vida y con los otros, quienes dejan de ser ajenos o extraños en su proceso de formación; y política porque quien se forma a sí mismo y cuida de sí también forma y cuida a otros; por esto la línea de fuerza de este tipo de formación, afirma Sáenz (2007) reside en conectar “las artes *de formar al otro* con las de la *autocreación*” (p. 82); sólo así se puede pensar en nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, nuevas formas más estéticas, éticas y políticas de vivir. Y en esa autocreación radica otro elemento sustancial de esa insurrección, porque el sujeto formado desde la raciosensibilidad tiene la posibilidad de pensarse a sí mismo, de corregirse, de cultivarse, de transformarse y, en ese camino, cultivar, formar y transformar al otro.

Y para que esa «insurrección de los saberes sometidos» -como es el caso del saber sobre la educación sensible- sea posible, es menester producir académicamente al respecto, reclamar el margen de libertad de la educación sensible desde la academia, desde la investigación, desde la tinta. Es por esto que -y con referencia a un asunto metodológico- es importante mencionar en este punto que en el anterior análisis arqueológico de los discursos sobre la educación sensible, que buscó dar cuenta de algunos de sus ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, se pudo evidenciar una agrupación o corte histórico dentro de la temporalidad definida para este informe, la cual indica una mayor producción sobre lo sensible en la educación en el período del 2010 al 2019, mientras que en el periodo de 1999 al 2009 la producción discursiva sobre la educación sensible es menor, es decir, que el período elegido presenta dos micro períodos:



Figura 7. Microperíodos dentro de la temporalidad 1999-2019, en el archivo de análisis.

Lo cual se podría interpretar en la línea de esa insurrección del saber sobre la educación sensible, debido a que está apareciendo con mayor frecuencia en las producciones académicas y está ganando cada vez más terreno con relación a la educación meramente racional⁷. Al respecto de este tipo de saberes, y como muestra de esa proliferación discursiva, Freire (2010) expresa que:

Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. (p. 26).

Cierre del capítulo

Si bien las regularidades discursivas sobre la educación sensible que arrojó el archivo dieron cuenta, inicialmente, de una sensibilidad fría, obediente y sin alma, el mismo archivo dejó ver, posteriormente, una sensibilidad contraria a ésta y copada de complejidad y de posibilidades de ser, pensar y sentir. Es decir, una sensibilidad acorde a la que se propone para una educación sensible hoy. No obstante, son esos contrastes los que permiten ver, entre muchos otros, algunos ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones de la educación sensible en la dispersión discursiva de Latinoamérica en el siglo XXI; además de que son esos mismos contrastes los que -de manera transversal- posibilitan visibilizar las elecciones estratégicas de poder dentro del saber de la educación sensible que hicieron que, inicialmente, la sensibilidad fuese entendida como sensatez para interiorizarla y someterla para que, posteriormente, surgiera un discurso diferente, potente, insurrecto, que

⁷ Aunque también es cierto que hay que mirar con lupa esta proliferación de producciones presentadas como ejercicios de resistencia discursiva porque, con el paso del tiempo, pueden devenir en hegemónicos y caer en lo mismo que se critica.

legitimara lo sensible en la educación como fuerza transformadora de sí mismo, de los otros y del mundo.

5. MIRADAS ARQUEOLÓGICAS Y GENEALÓGICAS DE LOS DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Introducción al capítulo

En el presente capítulo se pretende problematizar, en un horizonte biopolítico, la educación sensible con base en los componentes conceptuales que delimitan su endoconsistencia, es decir, que a partir de los conceptos asociados al concepto macro «educación sensible», se analiza éste biopolíticamente para visibilizarlo históricamente desde su situación en el presente y desde su relación con otros conceptos, los cuales le dan consistencia interna y también permiten reconocer sus límites, analizando las fronteras y las posibilidades de enunciación, producto de la construcción de relaciones y elecciones estratégicas en los discursos. En estas últimas se deja ver la tensión entre el saber de lo sensible y el poder, porque la aparición de una forma de enunciación en lugar de otra da cuenta de esas elecciones a nivel genealógico y biopolítico que se hacen en el discurso sobre la educación sensible, además de que ciertas formas de enunciación privilegiadas excluyen u obnubilan otras formas de enunciación posibles.

Para dar cuenta de lo anterior, se inicia el capítulo con la explicación del concepto deleuziano de endoconsistencia, mostrando específicamente cómo se evidencia esa endoconsistencia en el concepto de educación sensible y cómo aparecen los conceptos que delimitan esa consistencia interna del concepto macro de la investigación. Posteriormente, se explica esa endoconsistencia a partir de tres series conceptuales que son: 1) la serie nombrada como Emoción-Sentimiento-Razón (que, a su vez, comprende tres subseries o series de series, a saber, la subserie Sentimiento-Sensación-Percepción, la subserie Emoción-Pasión-Deseo y la subserie Sentimiento-Afectividad-Sensibilidad); 2) la serie conceptual llamada Sensibilidad-Cuerpo-Arte; y, por último, 3) la serie conceptual denominada Maestro-Sensibilidad-Arte.

Así, se busca mostrar la forma como el discurso sobre lo sensible en la educación se relaciona con otros conceptos que pueden potenciarlo o desvirtuarlo, según las dinámicas de poder subyacentes y la manera como se leen, de lo cual depende la vivencia o muerte de un discurso.

5.1 Endoconsistencia de la educación sensible

La endoconsistencia del concepto educación sensible hace referencia a todos aquellos conceptos arrojados por el archivo que guardan alguna relación con lo sensible en la educación. Ya en el horizonte conceptual y teórico se había abordado este término haciendo alusión a la multiplicidad de formas existentes para nombrar el componente sensible en la educación, lo cual no es propio del concepto macro de esta investigación, sino que corresponde a la naturaleza misma de lo que, según Deleuze y Guattari (2001), es un concepto, a saber, invención, creación permanente, cambio, transformación, mutación.

Lo anterior quiere decir que un concepto, si bien puede surgir como singularidad, siempre se va a ver inmerso en una multiplicidad de relaciones con otros conceptos, en series conceptuales que, por lo mismo, dicen algo sobre el primero, es decir, que la endoconsistencia también da cuenta de una historia a la cual remite el concepto, una historia no lineal, como se aclarará posteriormente, sino amorfa, o mejor, multiforme, fragmentada, oscura, sin direcciones claras, sin pretensiones totalizadoras, diversa, que da cuenta de la manera como se ha ordenado, transformado y relacionado el concepto con otros, según el momento histórico, el propósito con el cual se use el concepto o dependiendo de la naturaleza discursiva del momento en el que aparece el concepto. Y esa diversidad histórica y epistemológica del concepto no sólo da cuenta de la riqueza y complejidad interna del mismo y de su potencia discursiva, sino de las relaciones de poder y saber que se tejen al interior de éste y de las elecciones de ciertos conceptos a costa de otros, que hacen que prevalezcan ciertas formas de enunciación en un momento de la historia y se dejen de lado otras.

La educación sensible no sólo se ha visibilizado en el discurso latinoamericano del siglo XXI de múltiples formas -como se evidenció en el capítulo anterior-, sino que en sus formaciones discursivas se ha vinculado con diversos conceptos, por ejemplo, lo sensible en la educación ha sido nombrado como emoción, sentimiento, afecto, pasión, sensibilidad, afectividad, subjetividad, creación, intuición, pulsión, sensación, lo irracional, lo dionisiaco o lo mítico. Todos estos conceptos articuladores hablan de la consistencia interna de la educación sensible, de su historia y de las elecciones a nivel biopolítico que hacen que ciertos discursos sobre ella mueran y que otros vivan.

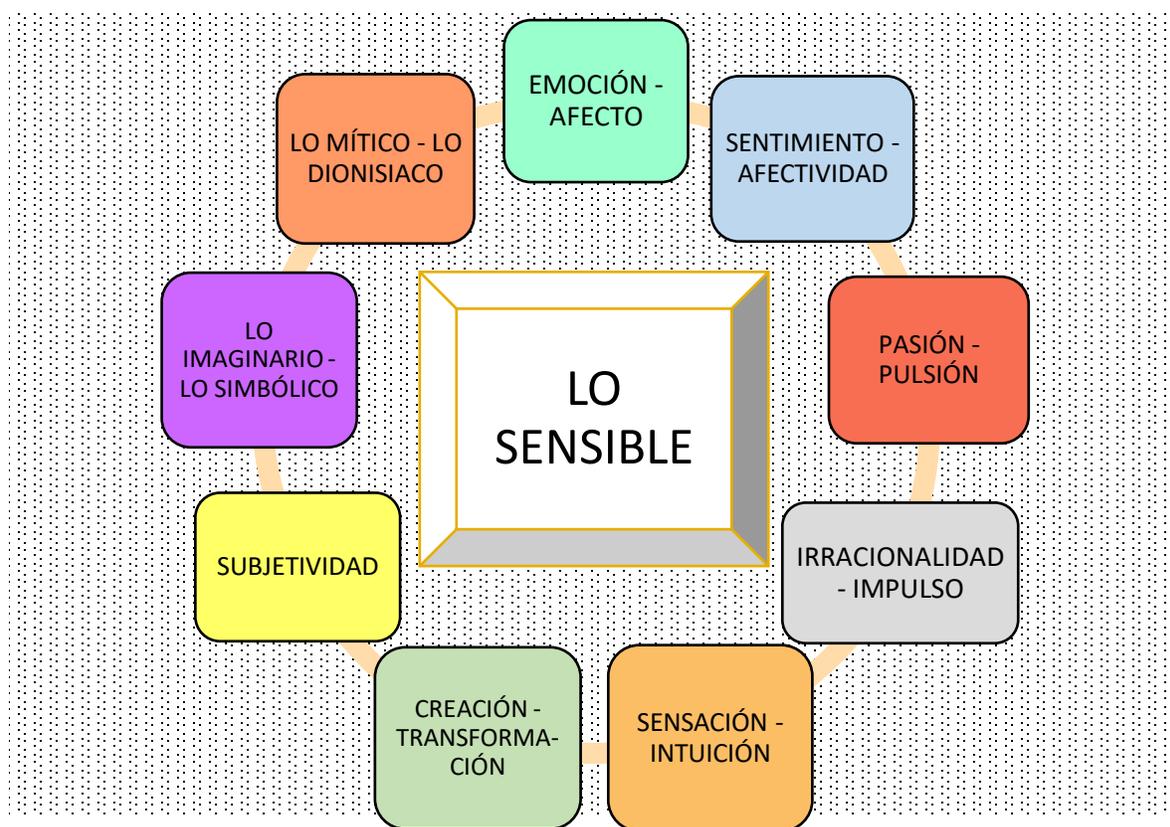


Figura 8. Una muestra de la endoconsistencia dentro de los discursos sobre la educación sensible.

5.2 Elecciones estratégicas de poder en las series conceptuales

En ese sentido, todos los conceptos con los que se relaciona la educación sensible como discurso, evidencian ciertas series conceptuales que se van tejiendo, las cuales dan cuenta de las relaciones de poder que hay detrás del discurso y que tensan o nutren lo sensible, dependiendo de los conceptos a los que se le asocie y de los problemas a los que remita cada concepto. Por ejemplo, se expondrán en seguida tres grandes series relacionadas y correlacionadas con la educación sensible, a saber, la serie Emoción-Sentimiento-Razón, la serie Sensibilidad-Cuerpo-Arte, y la serie Maestro-Sensibilidad-Arte.

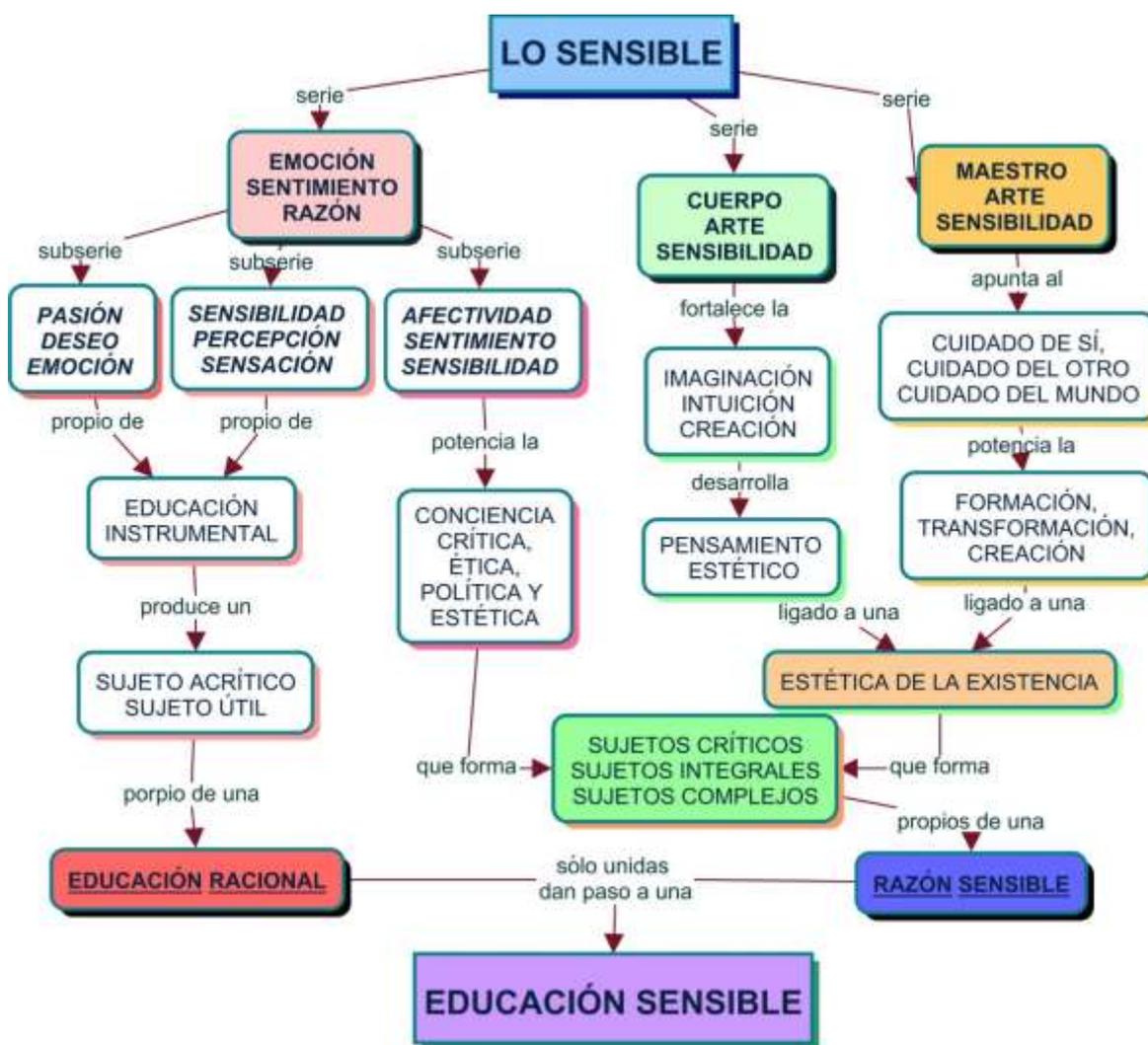


Figura 9. Series conceptuales de los discursos sobre la educación sensible.

5.2.1 Serie conceptual de lo sensible ligado a emoción-sentimiento-razón.

Una serie conceptual que se comenzó a construir en el horizonte conceptual y teórico fue la serie emoción-sentimiento-razón. En este horizonte, y con base en el argumento de Gómez-Torres (2015), se afirmaba que entre emoción y sentimiento hay una diferencia, y es la concepción de que la emoción era una reacción orgánica a estímulos externos desprovista de cualquier proceso cognitivo, mientras que, el sentimiento implicaba un proceso racional, esto es, el sentimiento permitía pasar la emoción por el filtro de la razón para significarla de la mano de la subjetividad, porque cada sujeto otorga un significado a sus emociones de manera diferente. De ahí que en ese proceso cognitivo que propone el sentimiento se pueda ver una relación cercana entre la razón, el sentimiento y la emoción, lo cual implica que la tensión histórica entre razón y emoción perdería fuerza en la medida en que, las relaciones conceptuales al interior de lo sensible, estarían legitimando la posibilidad de lo que, en el capítulo anterior, se denominó una razón sensible, esto es, una razón acompañada de emoción y, sobre todo, de sentimiento, que en el ámbito educativo y en el cotidiano dote al sujeto de múltiples posibilidades de ser, pensar y sentir.

Ahora bien, el concepto de sentimiento que le otorga endoconsistencia a la educación sensible presenta, en su misma naturaleza, múltiples y ambiguas posibilidades de enunciación, pues puede entenderse como sensación, o componente sensorial de una experiencia, o como estado mental que implica elementos afectivos, cognitivos y motivacionales (Rosas, 2011). La primera connotación tiene mayor relación con la sensibilidad que da el sentido del tacto, con las sensaciones físicas, percepciones sensoriales o la acción biológica de sentir y de conocer o experimentar por medio de los sentidos. La segunda connotación hace referencia a una sensibilidad humana que implica un proceso intelectual, en la medida en que supera las pasiones y las emociones para asociarse con facultades racionales como los sentimientos morales, que permiten juzgar lo bueno y lo malo o los juicios estéticos. Por eso se puede hablar de una

«intelectualización» de la afectividad [según la cual] las facultades humanas de sensibilidad e imaginación nos permiten abstraernos de nuestra subjetividad empírica para, por ejemplo, «ponernos en el lugar del otro» y empatizar con él; «trascender nuestra simple capacidad visual» para contemplar la belleza de una obra de arte. (Rosas, 2011, p. 10)

Así pues, en esa segunda connotación, y con base en el anterior enunciado, el sentimiento aparece estrechamente ligado, en su significado, con la afectividad, la sensibilidad y la imaginación. Asimismo, con base en esta lectura del sentimiento, éste se relaciona también -aunque a un nivel diferente- con la emoción y la pasión; incluso, en el mismo texto se puntualiza aún más la diferencia entre emoción y sentimiento, pues se afirma que:

los sentimientos se perfilan como componentes esenciales del carácter de un individuo, y adquieren una relevancia epistemológica como elementos causales en la explicación de la conducta humana. Como resultado de estas primeras investigaciones sistemáticas, las emociones tenderán a ser consideradas como reacciones inmediatas relativas a un objeto intencional preciso, cuya duración es relativamente limitada en el tiempo e implican una valoración positiva o negativa del objeto en cuestión. Los sentimientos, por su parte, serán concebidos como estructuras cognitivas afectivamente complejas y duraderas, organizadas bajo la forma de disposiciones afectivas relativas a objetos intencionales, y determinantes de las pautas actitudinales de los individuos que los experimentan. (Rosas, 2001, pp. 10-11)

Es decir, que el sentimiento implica procesos cognitivos que hacen que lo que inició como una emoción efímera, fugaz, logre trascender en el tiempo e incorporarse en la conducta humana y en las formas de ser de los sujetos, lo cual, necesariamente, debe ser de interés para cualquier proceso formativo.

Ahora bien, la serie emoción-sentimiento hasta este punto ha mostrado múltiples bifurcaciones que hacen necesario hablar de subseries o series dentro de esta serie, a saber,

la subserie sentimiento-sensación-percepción, la subserie emoción-pasión-deseo y la subserie sentimiento-afectividad-sensibilidad.

5.2.1.1 subserie: lo sensible ligado a sentimiento-sensación-percepción.

En primer lugar, al entender el sentimiento como sensación o percepción, inevitablemente se hace necesario retomar una de las expresiones que genuinamente se planteaban en el capítulo anterior cuando se afirmaba que «es esencial que los sujetos en formación sean sensibles a las cosas que suceden en el mundo». En esta expresión se entiende eso sensible como capacidad de percibir las cosas con los sentidos y tiene que ver con esa primera connotación de la que se hablaba en líneas anteriores.

Sin embargo, y aunque ese *ser sensible al mundo* implica percibirlo, sentirlo, experimentarlo o palparlo en el plano físico y biológico, la subserie sentimiento-sensación-percepción lleva el significado de lo sensible o del sentimiento un poco más allá del plano fisiológico, pues el sentimiento como sensación también hace referencia a “la susceptibilidad humana a ciertos afectos «elevados y refinados», como, por ejemplo, la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno [o] un estado de conciencia” (Rosas, 2011, p. 9). Con ello, ese *ser sensible al mundo* supera el plano de lo sensorial para exigirle al sujeto sentir el mundo y actuar conforme a eso que siente, a eso que lo afecta, a eso que lo toca, a eso que moviliza su conciencia.

Así las cosas, se puede afirmar que esta subserie sentimiento-sensación-percepción, si bien parece quedarse en el plano de lo que, frecuentemente, se entiende por sensibilidad o sentimiento, logra -con base en este último enunciado del archivo- transformarse en el discurso y apuntar a lo que persigue una educación sensible, esto es, que se enseñe y se aprenda a sentir y pensar el mundo para poder transformarlo, lo cual demuestra que el discurso sobre lo sensible en la educación puede vivir, puede morir, puede transformarse, puede perderse, puede ser sometido o puede ser insurrecto, dependiendo de la manera en que

se lea, y sobre todo, de las elecciones de orden genealógico que intervengan en ese discurso en un momento determinado de su historia.

5.2.1.2 Subserie: lo sensible ligado a emoción-pasión-deseo.

En segundo lugar y, a diferencia de lo anterior, la subserie emoción-pasión-deseo parece dirigir la emoción hacia lo irracional y lo animalesco. Si bien hasta ahora se ha planteado una diferenciación entre emoción y sentimiento que demuestra cierta «superioridad» de la segunda con relación a la primera, el archivo también mostró que la emoción puede ser la vía de acceso del sentimiento, y que es la emoción -como reacción orgánica involuntaria- la que abre el camino para hablar de la importancia del componente sensible en la educación.

No obstante, cuando se habla de la pasión como variante de la emoción, lejos de nutrirla con miras a lo que debería significar la emoción dentro de la educación sensible, crea una tensión negativa en el discurso que ha hecho que, históricamente, lo sensible sea leído como lo irracional; por lo cual es necesario, como decía Deleuze y Guattari (2001), desconfiar también del concepto. Ya en el horizonte conceptual y teórico se comenzó a dar cuenta de esta tensión en la medida en que la pasión, al asociarse con el deseo, adquiriría connotaciones moralmente negativas, por lo cual se alejaba de esa emoción como primer paso para edificar sentimientos que impliquen procesos racionales, es decir, no permitía que la emoción fuese susceptible de direccionamiento cognitivo.

Al analizar el léxico a partir del cual se conceptualizan las emociones en Latinoamérica, Carmen Marimón-Llorca (2016), menciona el caso de la pasión y afirma que los adjetivos que la acompañan siempre demuestran su carácter negativo, a saber, (pasión):

ardiente, desenfrenada, desorbitada, encendida, enloquecida, enorme, exacerbada, absoluta, grande, febril, etc.—, lo que la mantiene en su espacio originario, y actúa sobre la mente y el cuerpo de quien la siente, como muestran los verbos con los que

se combina —cegar, consumir, devorar, llevar, ofuscar, poseer, sacudir, dominar—. (p. 153)

Todos estos términos dejan ver la “irracionalidad” del concepto pasión y la forma como históricamente se ha concebido ésta como lo antinatural o, por lo menos, como lo primitivo, lo ingobernable, lo desviado, lo inmoral, lo que violenta la constitución humana y, debido a esa violencia que ejercen las pasiones sobre el ser humano, es que se justifica su subordinación o supresión a cargo de una facultad superior a ésta:

La facultad de la reflexión [...] nos fue otorgada para regular las pasiones y los motivos para la acción. Las diversas pasiones están, naturalmente, subordinadas al principio superior de la reflexión; la constitución humana —a su vez— es destruida o violada por las facultades más bajas si prevalecen sobre lo que por naturaleza es supremo respecto de ellas. (Farrell, M., 1992, p. 118)

Ahora bien, cabe aclarar que la pasión devino en emoción, según González (2015), dado que se pretendía secularizar el concepto y dejar de lado las connotaciones morales negativas que implicaba la pasión. Esta pasión, o más bien las pasiones, fueron entendidas en un momento dado como

Inclinaciones que se oponen a la razón, de un modo bien preciso: impiden la actividad comparativa de la razón. En términos clásicos diríamos que "atan" o "ligan" la razón. Kant explica esta "ligadura" como una forma particular de impedimento, una inclinación muy fuerte por la cual la razón ya no puede comparar el objeto de la pasión con la suma de todas las inclinaciones [...] En cuanto que bloquea la actividad comparativa de la razón, de la que depende la elección, la pasión se presenta como algo contrario a nuestra condición racional. De ahí la valoración radicalmente negativa que el término "pasión" recibe en Kant, y que le lleva a distinguirlas netamente de lo que él llama "emociones". (González, 2015, p. 88)

Pues por emoción, siguiendo el argumento, se hace referencia a aquellas inclinaciones momentáneas pero reflexivas que tienen que ver con el sentimiento, mientras que las pasiones hacen alusión a la facultad de desear y son inclinaciones tormentosas que subordinan la actividad reflexiva y racional a fines meramente irracionales. De ahí que la pasión, al ser equiparada con la emoción y el sentimiento, haya dado paso a aquellos discursos que despreciaban lo sensible o lo emocional en el sujeto para dar prioridad a lo racional.

Y, en cualquiera caso, cuando el tono de los discursos parece reconciliar un poco el asunto de las pasiones con lo cognitivo, o reconocerles un espacio en la actuación humana, también se puntualiza en la necesidad que tiene el ser humano de dirigir o acompañar sus pasiones con otros procedimientos racionales para que éstas tengan un efecto positivo en la vida humana, porque los sentimientos y las pasiones:

implican una evaluación o proceso cognoscitivo. Así, aunque reconocemos [los sentimientos morales] por el placer o dolor que producen, surgen de la contemplación de una cualidad que nos parece bella, en el caso de los positivos, o censurable en el caso de los negativos. Debe darse pues un proceso de interpretación y de atribución y no simplemente una percepción para que se experimente la emoción correspondiente. (Villegas, M., 2004, p. 33)

En este enunciado se muestra, justamente, esa identificación en el discurso de la pasión con el sentimiento, con lo cual el segundo recibe toda la carga negativa del primero y, de ese modo, se demuestra que el concepto macro tiene una historia, que no se desprende directa y necesariamente de éste, sino también de los conceptos con los que se asocia o se equipara, y que estos pueden aportar elementos que enriquezcan el discurso o que lo tensen. Ahora bien, lo que vale la pena preguntarse aquí, a modo de sospecha, es ¿por qué habiendo otras formas de entender lo sensible (como la primera y como la que se expondrá después), ésta última ha perdurado tanto en el tiempo y en los discursos oficiales de la educación en Latinoamérica?, ¿porque es más fácil equiparar emoción con pasión y dejar el tema de lado por su carga negativa, que construir saber alrededor de la emoción con base en el sentimiento

-que, hasta ahora, ha aparecido como un camino transitable para entender la educación sensible-?

Esas elecciones discursivas, definitivamente, dan cuenta de las relaciones de poder que emergen en el saber sobre lo sensible, porque son elecciones a partir de las cuales se erigen leyes, orientaciones o lineamientos para educar, para formar; son elecciones que terminan convirtiéndose en políticas educativas que legislan sobre nuestras vidas y que deciden qué clase de sujetos debemos ser, qué debemos pensar y qué no debemos sentir; son elecciones biopolíticas que sujetan nuestras vidas y no nos permiten ser y sentir de otro modo. Por ejemplo, resulta interesante mencionar que, en la ley de educación colombiana -Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación-, la palabra *sensible* o *sensibilidad* nunca se menciona; por otro lado, la palabra *afectividad* o *afecto* tiene lugar cuando se habla de los aspectos a desarrollar en la educación de nivel preescolar y cuando se legisla sobre la educación sexual, como si la afectividad sólo fuese importante cuando somos *preescolares*, o como si el desarrollo afectivo no debiese ser un pilar significativo en la formación de los *escolares* o los *postescolares*.

Para terminar con esta breve mención sobre la Ley de Educación cabe decir, a modo de curiosidad, que la palabra *emoción* aparece una vez en todo el documento y, definitivamente, esas omisiones en el discurso también dan cuenta de las relaciones saber-poder que se tejen al interior de éste. Además, en dicha ley mencionan la emoción esa única vez para hacer referencia a la educación para personas con limitaciones físicas, con limitaciones sensoriales, con limitaciones psíquicas, con limitaciones cognoscitivas, con limitaciones *emocionales* o con capacidades intelectuales excepcionales; con lo cual resulta inevitable pensar en las características que ha de tener de una persona para considerar que tiene limitaciones emocionales. Pues podría fácilmente afirmarse que, con base en la educación exclusivamente racional, instrumental, mercantil y utilitarista que hemos recibido en las últimas décadas, todos podríamos ser personas limitadas emocionalmente, a todos se nos ha coartado esa parte de nuestro ser en algún momento, o a todos nos han juzgado en una situación por mostrarnos demasiado emocionales. Entonces, cabe pensar en la forma en que se ha de legislar para educar a los limitados emocionalmente.

Al respecto, Freire hace un llamado sobre ese tipo de educación que debe asegurar un Estado, en un contexto cultural como el latinoamericano y con relación a ese *crecimiento armonioso del ser*, del que ya se ha hecho mención antes. Él sostiene, de manera crítica, que hoy las personas necesitan:

Crecer físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos dispersos en los diferentes mundo en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el tercero. (Freire, 2010, p. 150)

Porque, como se planteó desde el inicio, en un contexto tan particular como el latinoamericano no se pueden seguir adoptando discursos extranjeros, forzándolos a que entren en el molde del tercer mundo y a que funcionen indistintamente de las características particulares de este lado del planeta; este contexto diferente necesita discursos diferentes, discursos pensados en contexto; necesita discursos que le ayuden al ser humano a *crecer en el buen gusto frente al mundo*, que le ayuden a tener una vida bella, una vida estética, como dice Foucault; necesita discursos que apunten a ese crecimiento integral del que habla Freire o a ese desarrollo del pensamiento complejo que postula Morin; necesita discursos que persigan la insurrección a través de ese margen de libertad existente en las relaciones de saber-poder; y, en definitiva, una opción viable para estos requerimientos pueden ser los discursos sobre la educación sensible.

5.2.1.3 Subserie: lo sensible ligado a sentimiento-afectividad-sensibilidad.

Y, por último, la subserie sentimiento-afectividad-sensibilidad permite retornar a eso que se ha nombrado como educación sensible; pues el sentimiento y la afectividad se

relacionan con procesos cognitivos que posibilitan la construcción discursiva sobre la razón sensible a la que se propone dirigir cualquier proceso formativo del presente siglo. Así las cosas, el sujeto en su formación y en su vida ha de atravesar experiencias afectivas que le permitan vincular razón con sensibilidad, para superar los riesgos que trae escindir al ser humano en dos (por un lado, la razón, y por otro, el afecto y lo sensible) y, en cambio, aprovechar las ventajas que conlleva poder ser, a la vez, sensible y racional. Porque como lo afirma Nelson Molina (2013),

La escisión entre razón y afecto desplegó un amplio número de justificaciones para conducir la voluntad de los seres humanos a realizar actos de la más diversa variedad ética; en nombre de la razón se han cometido muchos crímenes, aunque también es cierto que gracias a ella disponemos de condiciones de bienestar asociadas a la técnica, la tecnología y la ciencia [...] No obstante la distancia entre razón y afecto no es más que una quimera incendiaria, porque ningún proyecto de la razón se sustenta sin motivaciones éticas y políticas. (p. 49)

Este enunciado no sólo alimenta argumentativamente la subserie sentimiento-afectividad-sensibilidad en la medida en que muestra las consecuencias negativas que implica desligar lo racional de lo sensible⁸, sino que aporta elementos nuevos a lo sensible en la educación, pues asocia lo afectivo o lo sensible con lo ético, afirmando que ningún proyecto que emprenda el sujeto puede sostenerse sólo a partir del componente racional, porque, además, requiere del componente sensible, afectivo, sentimental o, si se quiere, emocional, que hace que las acciones humanas tengan sentido éticamente hablando. Pues se afirma que:

Los afectos son una elaboración de las emociones que tienen fundamento biológico anatómico-fisiológico y filogenético, así como que se trata de consideraciones éticas y políticas que acompañan la acción humana [...] los afectos hacen parte de la dimensión estética del ser humano y como tales se conocen a través de las formas en

⁸ Consecuencias que serían igualmente negativas si se hace lo contrario, esto es, desligar lo sensible de lo racional porque, así como “en nombre de la razón” se han cometido muchos crímenes, también se puede decir lo mismo de las acciones realizadas “en nombre de la emoción”.

la acción. Los afectos no son razón porque entonces dejarían de ser aquello en lo que se expresan, se sienten, son. Los afectos son formas, son expresiones de dimensiones estéticas de las relaciones. En este contexto la premisa de este conjunto de reflexiones es que la formación se trata como la misma expresión lo indica, de dar forma, y en el plano y sentido estético es imposible dar forma sin sentido. (Molina, 2013, p. 51)

Esto significa que es muy difícil formar sin tener en cuenta el componente sensible o afectivo, el cual, como lo indica el mismo enunciado no es, en ningún momento, equiparable con el componente racional. Pues si bien es cierto que, con base en el análisis hecho hasta el momento de los conceptos de sentimiento, afectividad y sensibilidad, se puede afirmar que internamente el discurso da cuenta de la posibilidad de hablar de una razón sensible o de hacer confluir lo sensible con lo racional, en ningún momento se han desdibujado los límites entre ambos aspectos y lo que se ha pretendido, hasta ahora, es mostrar cómo se pueden conjugar efectivamente, sin perder de vista que ambas aportan elementos de valor diferentes a la formación del ser humano pero, también, que ambas tienen limitaciones y que ninguna de las dos posee la verdad absoluta, aunque algunos discursos busquen posicionar el componente sensible, mientras que otros busquen, incansablemente, hacerle resistencia. Porque siempre se ha dicho que la razón conduce a la verdad, pero no suele hablarse de lo que hay que dejar de lado para perseguir esa voluntad de verdad y en lo que hay que convertirse por perseguir esa verdad. Al respecto, Carmen García-Gutiérrez (2011), sostiene que:

Esta voluntad de verdad en la educación tiene como condiciones de posibilidad, entre otras, la constitución de un sujeto acrítico e irreflexivo, el desprecio del cuerpo —esa lamentable idea fija de los sentidos— a favor de la razón, la herencia de intereses que les son comunes a la mayoría (rebaño) y de ideales que ponen a los hombres en estado de igualdad (estandarización), cómodos con las costumbres (hacer lo que siempre se ha hecho), una educación que domestica a los hombres e instrumentaliza la enseñanza para moldear las conciencias y que se somete dócilmente a los fines políticos y económicos. Una ciencia que se otorga el papel de explicadora racional de la vida, en

la medida que produce certezas en sus definiciones y desprecia la sensibilidad como generadora de conocimiento. (pp. 522-523)

Así pues, un proceso de formación debe propiciar una educación racional, científica, certera y verídica, pero también sensible, ética, estética, humana y consciente, consciente de sus limitaciones como sujeto, de sus imperfecciones, de sus posibilidades y de su finitud, porque “alguien que se sabe persona finita y tiene conciencia de muerte, es quien disfruta más de la vida y quien mejor persona es, porque tiene conciencia emocional y no sólo cognitiva de que va a morir” (Sordo, 2017, p. 66)

Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que la afectividad, la sensibilidad, y sobre todo, el sentimiento, se han constituido histórica y epistemológicamente como conceptos que median entre la razón y la emoción, al permitir que esas reacciones inmediatas a objetos externos adquieran significado por medio de procesos cognitivos y afectivos que, en definitiva, influyen en el carácter de un sujeto, en sus actitudes, en su conducta, en sus pensamientos, en sus opiniones y en su percepción como sujetos que van a morir. Por esto, en la medida en que los sentimientos definen o dan forma a la conducta humana, es indispensable pensarlos en el plano educativo, pues el sujeto de la razón es el sujeto social, el sujeto que siente, que se impresiona, que reacciona a lo externo, que significa eso externo y lo introduce en su comportamiento, esto es, el sujeto de la razón es también el sujeto del sentimiento, de la afectividad, de la sensibilidad, de la emoción, del afecto, de la subjetividad, de la percepción y de la sensación.

5.2.2 Serie conceptual de la sensibilidad ligada a cuerpo-arte.

Otra serie conceptual que ha surgido en medio de la indagación en el archivo ha sido la relacionada con lo sensible, el cuerpo y el arte. Cuando se habló, líneas atrás, de la educación sensible y de los conceptos que otorgan endoconsistencia a ésta, se mencionó entre otros la creación, la intuición, la imaginación, lo dionisiaco y lo mítico. Todos estos han aparecido en la dispersión discursiva sobre lo sensible como elementos que se hacen posibles

en una educación fundamentada en el arte y en pedagogías que atraviesen el cuerpo. Cuando se habla de la necesidad de introducir lo sensible en la educación, es menester pensar en una educación que tenga, no sólo otros fines sino, y más importante aún, otros medios, porque si lo que se pretende es apostar por una educación que le permita al sujeto cuidar de sí mismo, transformarse ética y políticamente, y apostar su vida por una estética de la existencia, las formas para conseguirlo deben ser diferentes a las tradicionales. Al respecto, Gallo, Vargas y Ospina (2019), expresan que es importante, con base en las ideas de Nietzsche, Foucault, Deleuze y Rancière, pensar

en estéticas de la existencia, en las relaciones arte y vida, en la experiencia estética y el cuerpo en tanto forma sensible, sensibilidad, afección y experiencia. Con estos autores del denominado “giro estético” se ofrece una amplia gama de temáticas que pueden ser leídas en clave educativa como los estudios visuales, la reflexión sobre el gusto, las estéticas de lo cotidiano, el cuerpo como escenario estético y sensible. Así, las formas de conocer desde lo sensible no se sostienen en dicotomías o dualismos razón y sensibilidad, se deja de lado cualquier pretensión racionalista o empirista para dar lugar a otras formas de conocer desde los cuerpos como la percepción, la afección, la creación, el autocuidado, las relaciones con el otro y, en términos educativos, lo sensible también se posa en la preocupación por el cuidado de sí y el arte de vivir. (p. 79)

No se trata, pues, de convertir los espacios de formación en teatros y academias exclusivamente artísticas, sino que lo que se propone es pensar otras formas de acercar el saber, otras maneras de desarrollar intelecto, unas más conectadas con lo sensible, unas que posibiliten un interés por sí mismo, por el otro y por el mundo. Se trata de incluir el cuerpo en el proceso formativo, pero esta vez no para dominarlo, limitarlo y someterlo, sino para dejarlo ser y para dejar pasar por éste todas las otras formas de conocer que ofrece la sensibilidad en la educación. Educar el cuerpo y desde el cuerpo implica, pues,

disponer signos que hagan emanar lo sensible a través de expresiones literarias, plásticas, cinematográficas, juegos, cuentos, música, danzas y ofrecer la posibilidad

de experimentar diferentes materiales y texturas. A partir de la noción de “afecto”, [se] muestra la potencia que puede tener enseñar a partir de lenguajes estéticos para educar en lo sensible a partir de la experiencia que acontece en el cuerpo y a través del cuerpo. (Gallo, Vargas y Ospina, 2019, p. 86)

Y la disposición de esos signos tiene lugar en el arte, lo cual no hace parte de un discurso novedoso en absoluto, pues desde siempre la enseñanza de las artes ha tenido relación con movimientos artísticos que han surgido en diferentes momentos de la historia, basados “en corrientes de la educación, en un afán por buscar el sentido de la enseñanza, de la práctica y de aprecio del arte como necesidad inherente al ser humano” (Gluyas et al, 2015, p. 12). Y al concebirse el arte como necesidad inherente al ser humano, esta educación sensible dirigida al cuerpo y al arte busca el desarrollo de un pensamiento estético, esto es, un pensamiento donde el conocimiento se relacione con “el arte, la sensibilidad, el gusto, la razón, [...] la intuición, lo bello y la verdad” (García-Gutiérrez, 2013, p. 333). Y, de este modo, esa razón se reconcilia con la vida tantas veces atropellada, con el cuerpo tantas veces subyugado y con la sensibilidad tantas veces difamada.

Esta serie conceptual muestra, pues, el campo de aplicación de esa educación sensible donde la razón y lo afectivo confluyen en los niveles precisos, y donde el conocimiento no es sólo racional, científico, técnico, cuantitativo, instrumental, útil, verificable. Esta triada conceptual asociada con la educación sensible busca ofrecer “una visión estética del conocimiento articulándolo a la emoción, a la sensibilidad y a la pasión propia del arte” (García y Parada, 2017, p. 119), esto como alternativa para lograr implementar un cambio educativo no sólo desde el discurso intelectual o académico, sino desde los currículos, desde aquello que, biopolíticamente, legisla nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros cerebros, nuestro ser.

Así pues, se pretende que el arte atraviese el cuerpo del sujeto durante todo su proceso de aprendizaje y que cada espacio formativo se vea permeado por las infinitas posibilidades de conocer que brindan el arte y lo sensible. Este discurso no riñe con ningún tipo de saber pues, al ser el arte un elemento propio de la naturaleza humana puede permearlos todos. Al

respecto, García y Parada (2017) plantean una relación de complementariedad entre las ciencias y el arte, sosteniendo que comparten múltiples características:

ambos tanto el arte como la ciencia se constituyen como productos materiales que tienen un valor social. Igualmente, ambos pueden proveer al ser humano goce estético y posibilidades para crear e imaginar, además de ser tanto el arte como la ciencia formas de representación del mundo. Igualmente es menester plantear que, al relacionar el arte y la ciencia, además de explicar y predecir el mundo, tendremos una oportunidad para poderlo sentir. Por otra parte, al parecer las relaciones entre la ciencia y el arte son tan profundas que el arte mismo hace parte de la propia naturaleza humana. Es decir, el arte posiblemente pueda ser un instinto del ser humano, que pudo haber facilitado su evolución a lo largo de los siglos, para que pudiese llegar a ser el homo sapiens-sapiens actual [...]

De otro lado, cuando se estudian las relaciones entre el arte y las ciencias se encuentra que desde cada una de las artes se han generado creaciones y se han tratado problemas con contenido científico, y que esta relación no ha sido excepcional en el desarrollo de las artes mismas. Por ejemplo, la literatura, en especial en muchas obras del género de ficción, le ofrece a la ciencia y a los hombres horizontes acerca del futuro y de la expansión de la conciencia de la humanidad. Es decir, les proporciona a la vez esperanza y oportunidades para poner en tela de juicio el trabajo de los científicos. (pp. 119-120)

Este enunciado muestra, entonces, cómo el arte puede resultar tan pertinente y cercano dentro de cualquier proceso de formación como lo han sido siempre las matemáticas, las ciencias exactas, la economía, la estadística y todos estos saberes cuantificables que, históricamente, han privilegiado el uso del cerebro y desprestigiado el del resto del cuerpo. En este contexto, el cuerpo debe concebirse como un campo de fuerzas (García-Gutiérrez, 2013) que permite construir saber, visibilizar la realidad, compartir con otros y transformar el mundo. Pero todo esto depende de la jerarquía dada a este discurso sobre otros, pues pensar de otro modo la relación entre la educación sensible, el cuerpo y el arte, implica múltiples resistencias, implica que existan otras condiciones de posibilidad a partir de las cuales se

construyan conocimientos desde el cuerpo, que involucren lo sensible y lo racional, y que se manifiesten libremente en el arte, es decir,

Que hoy, más que nunca, es urgente formar a los sujetos en el ejercicio de la razón sensible para que ellos puedan convertirse en seres humanos capaces de consentir al otro y al mundo. Es decir, se debe educar en el uso de la razón sensible para que los nuevos hombres puedan actuar en el mundo de manera consecuente, para transformarlo desde un mundo infeliz en un mundo feliz, justo y solidario. (García y Parada, 2017, p. 131)

Así las cosas, el llamado es a que la educación no se convierta sólo en un educar para las competencias o para las pruebas estatales, nacionales o internacionales, sino que sea un educar para la vida, un educar permeado por una apuesta estética, ética y política, porque al transformarme a mí mismo, puedo transformar a otro, y transformando a otro se puede transformar su mundo, y esa debería ser la apuesta más noble y más honorable de cualquier intento de formación de sujetos, y aún más, de maestros.

5.2.3 Serie conceptual de la sensibilidad ligada a maestro-arte.

Justamente esos maestros son protagonistas en la última serie conceptual evidenciada en el archivo sobre la educación sensible, y es la serie que reúne lo sensible y el arte en torno al maestro. Para analizar esta serie, no hay que perder de vista que la educación sensible apunta a un cuidado de sí mismo que debe trascender y tocar a otros. Y es esa la labor que podría cumplir el maestro permitiéndose, para ello, una formación menos acartonada, menos utilitarista, menos instrumental, más flexible, más humana, más sentida, más sensible, para lograr transformar su ser en medio de su proceso formativo y llegar a convertirse en algo que antes no era.

Es menester, en un proceso de formación, dejar ver que las relaciones pedagógicas no son uniformes, que suceden de múltiples formas, que no se tratan sólo de contenidos, de

evaluaciones escritas, de reprobaciones, de competencias, que pueden tener lugar en una palabra, en un gesto, en un consejo o en una clase magistral, que deben incluir lo cognitivo, lo sensible, lo histórico, lo personal, lo vivido, lo sentido, lo sufrido, porque

La relación formativa se define a partir de contenidos, tonos, maneras, gestos y sus implicaciones de tipo ético y político. Este conjunto de elementos supone el sentido de la relación que termina de ser definido por el contexto en el que ella se da. [Además] la formación afectiva está en función de una multiplicidad de antecedentes presentes en la historia de las personas y los contextos en los cuales se presente la relación, así como la historia de quien se encuentra en la situación. (Molina, 2013, pp. 58-59)

Y esa es tal vez una de las mayores omisiones del sistema educativo actual: pretender que el sujeto en formación no tiene historia, que no viene de un contexto determinado y cargado de simbolismos y significados, que no tiene vivencias previas, que no siente, que no sufre, que no se emociona, que no se equivoca, que no es múltiple en sus formas de manifestarse. Se suele formar a los sujetos, y a los mismos maestros, de formas muy homogéneas, asumiendo que todos deben aprender y enseñar de maneras semejantes, que todos deben desarrollar básicamente las mismas habilidades y actuar en contextos muy similares con base en, más o menos, los mismos saberes adquiridos; se olvida que entre más diversas y más plurales sean las personas, los espacios y los objetos que hacen parte del proceso, más rica y sensible puede ser su formación.

Tender relaciones con diferentes personas en los escenarios educativos supone la ampliación de formas de relación y por consiguiente de referentes para la acción. Si suponemos que cada uno de los agentes formativos es expresión de formas, algunas de ellas sincronizadas para la convivencia, es deseable que el acto educativo promueva la *toma de contacto* con múltiples formas de comprensión del mundo a través de la *toma de contacto* con diferentes personas. Por ello las escuelas en cualquiera de sus niveles deben contar con personas de las más diversas experiencias, comprensiones, formas de ser y formaciones. Solo así se asegurará una multiplicidad

de antecedentes, recursos de la formación, evidentes en los recursos que dispondrá el formando en cada una de sus relaciones. (Molina, 2013, p. 61)

Así pues, el llamado es a formar a los sujetos exponiéndolos a diversas situaciones educativas y formativas, situaciones que impliquen otras formas de ser, de pensar, de comprender, de argumentar, de mostrarse, de sentir; situaciones que impliquen el intelecto en los mismos niveles que el afecto, situaciones que requieran procesos cognitivos en la misma medida que reclaman formas diferentes de expresión de la corporeidad. Y ahí el arte se vuelve, nuevamente, protagonista al ser un espacio propicio para que el ser humano se muestre en todas sus formas, sus expresiones y sus gustos a través del cuerpo, del lenguaje, de los sentidos, de las emociones; el arte permite la exploración total del cuerpo y del ser, permite crear, permite otras formas de comunicarse, de pensar, de ser críticos, de hacer, de actuar; el arte permite que el componente sensible surja y se despliegue en todas sus formas al privilegiar los conocimientos y las actividades creadoras que exaltan lo sensible, lo racional y lo humano⁹.

Los lenguajes estéticos como los juegos, los gestos literarios, las expresiones plásticas y las narrativas corporales rompen con las formas clásicas de la educación del cuerpo. Ante la pregunta por la dimensión estética de la Educación Corporal, [se evidencia] que las artes nos ofrecen la posibilidad de transgredir, que el arte implica el cuerpo, que los signos sensibles nos ponen en el lugar de la experiencia y en la frontera entre las artes y la educación; que podríamos llegar a nombrar una clase como un devenir expresivo, una experiencia estética que se hace corporal en la concreción de los signos sensibles.

El contenido que se enseña aparece como ayuda, respuesta, efecto, obra, en resumen, como algo que genera una experiencia formativa; implica crear las condiciones en la que es posible acercarse a un saber de la experiencia relacionados con aprender a pensar críticamente. Se trata de pensar la educación desde el cuerpo porque no se trata

⁹ Cabe aclarar que el informe no se inscribe en una definición específica de arte, sino que se comprende el término asociado con eso que Nietzsche, Foucault, Deleuze y Rancière han llamado la “estética de la existencia”, esto es, esas relaciones entre el arte y la vida, desplegadas en experiencias estéticas que implican la sensibilidad y la experiencia (Gallo, Vargas y Ospina, 2019).

de hacer de lo sensible un apéndice de la educación sino de pensar y sortear la experiencia estética desde el cuerpo y con el cuerpo, con esto, la educación deja de ser adiestramiento y el conocimiento se convierte en un acto de creación que requiere de un maestro [...] recursivo, innovador, inquieto, creativo, persistente e “ignorante”. (Gallo, Vargas y Ospina, 2019, p. 86)

Y esa ignorancia del maestro supone el reconocimiento de que las posibilidades que abre el arte, el cuerpo y lo sensible son múltiples, que hay espacio al ensayo, al error, a la improvisación, que no se trata de buscar la fórmula perfecta para enseñar y replicarla eternamente, sino de entregarse a la creación constante, de hacer búsquedas permanentes, de intentar en un mar de infinitos, de no quedarse quieto, de tomar la labor de ser maestro con seriedad, con compromiso, de entender que ser maestro implica también ser sensible, emocionarse en clase, sufrir, explorar, equivocarse, reconocerse finito e ignorante, porque todo eso es permitido y no es juzgado cuando el enfoque educativo y formativo es la sensibilidad.

Teniendo en cuenta la multiplicidad de antecedentes y de recursos que se encuentra en una relación [formativa], es posible proponer que el escenario de la afectividad es infinito. Es decir, la recreación estética, motivo de la interacción, y los significados presentes en ella, hacen posible que los afectos no se reproduzcan sin enriquecimiento y que sea posible transformar la relación con una persona y/o un objeto gracias a esta condición [de infinitud]. (Molina, 2013, p. 65)

Así pues, a pesar de que el sujeto es finito, la sensibilidad no lo es, tiene múltiples maneras de manifestarse, lo que asegura que la fórmula para enseñar nunca será exacta, y que aunque se enseñara de la misma forma, siempre resultará en algo diferente porque los sujetos no son los mismos, cambian, llegan con ideas diferentes, con sentimientos diferentes, con racionalidades diferentes, con sensibilidades diferentes, que imprimen un sello personal en cada proceso de formación. Porque lo propio de la educación sensible es la creación infinita que tiene lugar en seres finitos.

Cierre del capítulo

Con el ánimo de demostrar que los conceptos tienen una historia, que están atravesados por unas dinámicas de poder y que tienen ciertas consistencias conceptuales internas que los hace ser lo que hoy son, se analizaron series conceptuales arrojadas por el archivo y sus subseries para visibilizar la endoconsistencia de la educación sensible y dejar ver las relaciones y elecciones estratégicas de poder (que se evidenciaron, por ejemplo, como ocultamientos u omisiones en los discursos que legislan lo educativo, o como asociaciones con conceptos cargados negativamente -emoción-pasión-, o como subordinaciones en la subserie emoción-sentimiento-razón). Dichas elecciones estratégicas de poder son, entonces, las que han hecho que la educación sensible como discurso viva o muera, dependiendo de la forma como se lea en un determinado momento de la historia. Se evidenció que el concepto macro de la investigación no sólo se relaciona con enunciados o formas discursivas particulares, sino también con otros conceptos, objetos y nociones que se hallan en los enunciados y que le dan forma; esto es, se visibilizó el despliegue del concepto educación sensible a través de las series conceptuales heterogéneas que se tejen en su interior y a través de las relaciones de poder que juegan permanentemente dentro del discurso y que hacen que éste pueda ser concebido como un saber sujetador o como un saber que abre las posibilidades a la insurrección y la transformación de sí y de otros.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Para dar cierre a este trabajo de investigación, es importante explicitar las ideas que quedan sobre la mesa después de haber recorrido los anteriores capítulos. Para eso, se expondrán, primero, las conclusiones principales de los capítulos cuatro y cinco, en los que se abordan los objetivos específicos de este informe y, en consecuencia, el objetivo general. Posterior a eso, se hablará del aporte principal de este trabajo de investigación con relación a diversos aspectos: a la temática, a la formación propia y a la formación de maestros. Luego, se evidenciarán las fortalezas y las debilidades del trabajo, así como la manera en que se sortearon o se podrían sortear en investigaciones similares en un futuro. Acto seguido, se expondrán algunas preguntas que podrían dar pie a investigaciones futuras relacionadas con el objeto macro de esta investigación. Se cerrará este apartado con unas recomendaciones metodológicas y temáticas para tener en cuenta en investigaciones próximas.

El recorrido realizado a partir del campo de enunciados sobre la educación sensible permitió visibilizar la manera como el concepto macro de la investigación se ha formado y ha producido cierto saber que, a su vez, ha generado prácticas y viceversa, es decir, se evidenció cómo las prácticas establecen las condiciones de emergencia, de existencia o de posibilidad de un saber -producen saber- y ese saber da forma a un concepto.

Ambos movimientos se vieron reflejados en el caso de la educación sensible, pues en un momento se evidenció en el capítulo cuatro, y a partir de las prácticas dadas en los espacios de formación, que la educación sensible -nombrada como sensibilidad- se ordenó y se puso a funcionar, no en términos de subjetivación y transformación, sino en términos de sujeción, instrumentalización y objetivación, esto, en la medida en que el discurso sobre lo sensible derivó en sensatez (Sáenz, 2007), una sensatez fría, monástica, moralizante, cristiana, ascética, solapada, reprimida, mutilada, una sensatez que -como dispositivo estético en los ámbitos de formación- se puso a funcionar como una sensibilidad obediente, inequívoca, eficiente, en pro del conocimiento demostrable, clara, precisa, una sensatez tan fría que se asemejaba más a lo racional que a lo sensible, y que en esa medida, buscaba la regulación de

los cuerpos y las mentes de los sujetos, por medio de prácticas ascéticas y de orden biopolítico que, a su vez, producían saber, producían ciertos discursos sobre lo sensible o lo estético que resultaban alejados de la materialidad y la cotidianidad del sujeto, unos discursos soportados o producidos por ciertas prácticas, que lo preparaban para una vida suprasensible y lo alejaban de una vida terrenal. Esto es, un saber sobre lo sensible -lo sensato- que vaciaba al sujeto en formación de vida, de sentimientos y de emociones.

En otro momento, en cambio, se dio cuenta de las elaboraciones académicas -mayormente recientes- que reclaman un lugar para la educación sensible, y que empezaron el camino con la construcción del saber, con el trabajo académico e investigativo, para plantear, en medio de la actividad académica, formas o propuestas de acción para llevar a cabo en los espacios educativos, las cuales han de derivar en ciertas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, a su vez, generen otros saberes. Como fue el caso de las propuestas académicas que concebían el arte como la vía más adecuada para trabajar lo sensible en el ámbito educativo, empleando el cuerpo, no como instrumento útil y descartable, sino como vehículo por excelencia en el cual confluyen las experiencias producidas por lo sensible con los procesos racionales del sujeto en formación (entre otras, Gallo, Vargas y Ospina, 2019; Gallo, 2014; García, 2014; García y Parada, 2017).

Estos dos momentos evidenciaron que la educación sensible, como concepto, puede tener diferentes formas de ordenarse, de funcionar y de transformarse; y que es a partir de esos despliegues diversos que se puede hablar de múltiples discursos sobre lo sensible en el ámbito educativo.

Ahora bien, como las regularidades discursivas sobre lo sensible en el ámbito educativo se transforman y funcionan de modos diferentes, dependiendo de las dinámicas de poder dentro de cada discurso, esos cambios y formas de enunciarse de lo sensible dieron paso al establecimiento de ciertas relaciones y correlaciones entre los discursos, como fue el caso de la sensatez -como sensibilidad insensible- y los discursos de la inteligencia emocional -que reconoce la emoción para controlarla-, entre los cuales se logró visibilizar ciertas relaciones y correlaciones discursivas, a pesar de las distancias temporales.

Otras formas de ordenar y poner a funcionar lo sensible en el ámbito educativo tuvieron que ver con el hecho de concebir lo sensible en términos negativos como defectuoso, insuficiente e irracional (Morin, 1999), a pesar de que se defendía o se reclamaba su lugar en la formación de sujetos, y esto no es en absoluto una crítica, sino un ejemplo de cómo el discurso sobre lo sensible se ha puesto a funcionar de múltiples formas en el ámbito educativo, dependiendo de las posibilidades de enunciación de cada momento y de las relaciones de poder tejidas dentro del saber. Y, por otro lado, están las formas de ordenar, nombrar y poner a funcionar lo sensible en el ámbito educativo que sólo emplean términos afirmativos, sosteniendo que lo sensible permite recuperar el alma del desalmado y formarlo atendiendo a sus valores, su ética, su estética, su afecto, sus intereses y su parte sensible (García, 2014).

En definitiva, todas esas fueron formas de ordenamiento, de funcionamiento, de transformación, de relación y de correlación que fluctuaron dentro de la dispersión discursiva sobre la educación sensible en la Latinoamérica del presente siglo -con base en los datos arrojados por el archivo y teniendo en cuenta la saturación del mismo-; y todos esos movimientos y fluctuaciones analizados en el capítulo cuatro dan cuenta del análisis arqueológico llevado a cabo con relación al objeto macro de la investigación: la educación sensible.

En relación con lo anterior, se buscó dar cuenta, en el capítulo cuarto, de esas fluctuaciones dentro del discurso sobre la educación sensible, ya no desde los ordenamientos, funcionamientos y transformaciones que tienen lugar dentro del discurso, sino desde los conceptos y nociones que, en la dispersión discursiva, se presentaron como elementos que dotaron al concepto macro de consistencia interna, esto es, de endoconsistencia; la cual no sólo arrojó relaciones y correlaciones conceptuales, sino que permitió visibilizar la forma como esas relaciones y correlaciones nutrían o demeritaban el discurso sobre lo sensible en la educación.

Para evidenciar esto, se formaron series y subseries que daban cuenta, en primer lugar, de la manera como la elección de ciertas palabras, conceptos, discursos, autores, documentos, etc., en momentos específicos, ocasionaban que la educación sensible fuese vista con desconfianza y se presentara como un discurso impropio para divulgarlo o aplicarlo en espacios de formación, como fue el caso de la identificación entre emoción y pasión (González, 2015). En segundo lugar, las series y subseries dieron cuenta de cómo la elección de ciertos conceptos que se asocian con el discurso de lo sensible puede, no demeritarla como en el caso anterior, pero sí ofrecer una lectura poco potente de ésta, como fue el caso de la serie sentimiento-sensación-percepción, que parecía quedarse en un plano superfluo con relación a la potencia discursiva de la educación sensible, pues reducía la sensibilidad a planos biológicos, fisiológicos o sensoriales. Y en tercer lugar, estas series mostraron cómo los conceptos relacionados con la educación sensible, se pueden ordenar y poner a funcionar de modo tal que potencien el discurso y lo cualifiquen, como fue el caso de la concatenación entre emoción y sentimiento que, en un campo de enunciación determinado, permitía la relación con procesos racionales, o el caso del sentimiento, la sensibilidad y la afectividad que resaltaban la importancia de las relaciones afectivas que generaban sentimientos en los sujetos, los cuales formaban su sensibilidad sin necesidad de oponerse a los procesos racionales propios de éste.

Por otra parte, hubo otras series que aportaron a esa endoconsistencia de la educación sensible desde otros niveles, es decir, no sólo desde las relaciones conceptuales que se pudiesen establecer según la forma como se leyera cada concepto, sino desde las vías que permitían dar piso en términos prácticos al discurso sobre la educación sensible. Tal fue el caso de la serie sensibilidad-cuerpo-arte, en la cual el cuerpo hacía las veces de puente entre el arte y la sensibilidad, permitiendo que el discurso sobre lo sensible tuviese un asidero firme en las prácticas educativas y formativas actuales, en medio de las cuales el sujeto pudiese desplegar todas sus formas y sus posibilidades de ser por medio de la creación, la intuición, el afecto, lo dionisíaco, lo emocional y lo mítico del sujeto mismo. No obstante, la misma serie evidenció que la educación sensible no sólo tiene cabida en el arte, no se limita a ésta, sino que, como ella misma, puede atravesar y relacionarse con todas las áreas de formación del sujeto, ya que al ser este último no sólo un cerebro, sino un cuerpo que aprende, la relación

sensibilidad-arte-cuerpo siempre va a atravesar todo acto formativo. Y, asimismo, se mostró cómo esa relación sensibilidad-arte-cuerpo debe también atravesar al maestro en la medida en que es éste quien debe reconocer en la educación sensible un discurso potente para lograr un cuidado de sí mismo que debe trascender y tocar a otros.

Ya de manera transversal, en los capítulos mencionados, se buscó dar cuenta constantemente de las relaciones y elecciones estratégicas de poder que tenían lugar en medio de la construcción del saber sobre lo sensible, lo cual permitió analizar el objeto macro de investigación de manera genealógica y en conjunción permanente con el enfoque teórico biopolítico, a partir de los cuales y, a medida que se analizaba el archivo, se lograba visibilizar la forma como el poder se manifestaba en cada elección de conceptos, de nociones, de relaciones, de ordenamientos o de funcionamientos sobre la educación sensible.

Por ejemplo, en los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones de la educación sensible analizados en el capítulo cuatro, se dio cuenta de cómo movimientos como el de la sensibilidad entendida como sensatez, permitían visibilizar las elecciones discursivas de orden genealógico -en la medida en que se eligió «depurar» el concepto de la sensibilidad, mutilarlo, para limpiarlo de las lecturas e interpretaciones impropias que no estuvieran en la misma línea del ideal moralizante y ascético del tipo de formación privilegiado en el momento-, así como se problematizaba la labor de la biopolítica -en la medida en que se ejercía un poder sobre los cuerpos y sobre la vida misma que, lejos de generar sentimientos de oposición o resistencia, era reclamado y defendido por el mismo sujeto, un sujeto que reclamaba ser sujetado por una sensibilidad sensata. Otro momento en que se dio cuenta de esas elecciones de poder dentro del saber, es cuando se insiste en oponer la razón a la sensibilidad, cerrando las puertas a una confluencia entre ambas que termine potenciando la subjetivación, en vez de objetivar o reducir el sujeto a un instrumento útil.

En las series y subseries construidas en el capítulo cinco, también aparecieron dichas relaciones y elecciones de poder dentro del discurso sobre lo sensible que definen lo que ha de ser entendido como verdad, por ejemplo, en el momento en que se desvirtúa la emoción identificándola con la pasión y el deseo, pues al hacerlo, toma fuerza el argumento que

reclama su eliminación de los procesos de formación por ser impulsiva, irracional, amoral, animalesca y por estar fuera del control racional. Otro momento en que las relaciones genealógicas dentro del discurso de lo sensible lo desvirtúan, es cuando se elige pensar en la sensibilidad como sensación o simple capacidad de percepción, pues se limita el concepto a aspectos meramente biológicos o sensoriales, negando la riqueza conceptual que encierra el mismo. Y así, fueron múltiples los momentos dentro del discurso sobre lo sensible analizado en este trabajo, en que las lecturas hechas de algunos conceptos o las elecciones de ciertos conceptos en detrimento de otros, o las identificaciones entre algunas nociones y no otras, o el enaltecimiento de algunos discursos y el oscurecimiento de otros, dieron cuenta de las relaciones de poder y las elecciones genealógicas y biopolíticas que se hallan inmersas constantemente en un discurso tan ambiguo y diverso como el de la educación sensible.

Ahora bien, es en esta línea del análisis genealógico que, en este momento de las conclusiones, se puede plantear lo que, a mi juicio, es el aporte principal de este trabajo de investigación y tiene que ver con el hecho de que la genealogía no sólo permite visibilizar las relaciones saber-poder-verdad dentro de un discurso, como el de la educación sensible, que hacen que éste aparezca relegado, oscurecido o deslegitimado con relación a otros discursos, sino que, como se dijo en el apartado dedicado a la metodología, la genealogía como herramienta de análisis permite, también, problematizar los juegos de saber, poder y verdad, con el fin de visibilizar la posibilidad de insurrección de los saberes minimizados - como es el caso del que se analizó aquí-. Es decir, la genealogía se mueve entre el poder, el saber y la verdad, no sólo para mostrar por qué un discurso no es importante, sino también para lograr que se oponga a la jerarquización de saberes ya establecidos, gracias a lo que Foucault llama el “margen de libertad” existente en toda relación de poder. Lo cual quiere decir que con este análisis del discurso sobre la educación sensible no se pretendía otorgarle legitimidad para equiparlo al discurso de la educación racional, instrumental y utilitarista, sino hacerlo surgir como oposición a ese saber jerárquico desde su posición de saber discontinuo, descalificado y no legitimado. Esto es, la genealogía hace posible la liberación de saberes sometidos, para convertirlos en saberes capaces de oponerse a otros y de luchar contra la coacción de saberes históricamente legitimados, sin pretender identificarse o compararse con ellos (Foucault, 1992).

Y en esta misma línea, la biopolítica, en su mismo origen conceptual, permite hacer un viraje hacia una biopolítica en sentido «positivo», como lo afirma Burgos (2014), pues el término griego *politeia* hace referencia a un conjunto amplio de acciones, prácticas, saberes y dimensiones de la vida humana, que no se limitan a problemas de gobernabilidad, sujeción y control sobre el sujeto, como lo sugiere el término *politiké*, que es el históricamente reconocido y asociado con la biopolítica. De este modo, entonces, la *politeia* es “el concepto más amplio y universal para comprender toda la realidad social y política del ser humano, dentro del cual está incluida como una parte únicamente todos los aspectos que se condensan bajo el concepto de la *politiké*” (Burgos, 2014, p. 76). Es decir, que la biopolítica permite ser pensada o leída de otro modo, un modo que brinde garantías para pensar otro tipo de educación, un modo de biopolítica que no legisle sobre la vida, sino para la vida, una biopolítica que haga resistencia a la manipulación y el control para procurar el cuidado de sí mismo y de los otros.

Es por esto por lo que, al final de este trabajo de investigación, el discurso o el saber sobre la educación sensible que se analizó en la dispersión discursiva de la Latinoamérica del siglo XXI, arrojó las cualidades necesarias para ver en éste un saber en vías de insurrección, un saber capaz de oponerse a los discursos que a lo largo de la historia han sido aceptados, legitimados y hasta convertidos en políticas educativas; estos discursos mostraron que, a pesar de estar en una posición de subyugación, todavía les queda un margen de libertad, ese que les permite a los saberes y a los sujetos rebelarse, surgir, soltarse y moverse en medio de las relaciones de poder. Los discursos sobre la educación sensible surgieron aquí como saberes que aceptan al sujeto como es, complejo, imperfecto y con múltiples matices, son saberes que surgen desde el polvo, desde las ruinas, que no tienen nada que perder y que están dispuestos a asumir la tarea de formar sujetos complejos, capaces de pensarse, de cuidar de sí, de cuidar del otro y de cuidar del mundo.

En esa medida, el análisis de la educación sensible que tuvo lugar a lo largo de este texto aporta para mi formación personal y profesional -y para la formación de otros sujetos formadores- tranquilidad y expectativa; tranquilidad porque queda claro que hay otras vías,

hay otras formas de hacer las cosas, otra forma de ser persona, otra forma de pensarse como docente, de cumplir con la tarea, otras maneras más humanizadoras, más sensibles, menos instrumentales y menos frías de formar y de formarse. Y expectativa porque el camino está abierto, pero hay que recorrerlo, aprender en él, equivocarse, ensayar, celebrar los pequeños triunfos, volver a fallar y, sin embargo, seguir, porque otras apuestas formativas son posibles y los procesos que valen la pena nunca resultan fáciles.

En cuanto a las fortalezas de este trabajo de investigación, considero que la más importante es saber que este informe no es letra muerta para mí, y que puede no serlo también para otros docentes, por las razones expresadas en el anterior párrafo.

Ahora bien, en el desarrollo de este trabajo de investigación surgieron múltiples obstáculos, algunos sorteables y otros no, sea por premuras del tiempo, por desconocimiento, por ser la primera vez que me acercaba a la perspectiva metodológica, entre otros. De ahí que, en este punto, pretenda mencionar las debilidades que, a nivel académico, se presentaron en la elaboración y desarrollo del trabajo, y la manera como se lidió con éstas, a saber, a) la inocencia con la que se asumió al inicio la perspectiva metodológica sin tener claro todo el trabajo que implica construir un archivo, delimitarlo y analizarlo con base en las pautas o momentos explicados en el apartado metodológico, pues tomó mucho tiempo intentar delimitar el archivo y lidiar con la saturación de la información para poder plantearme una tarea investigativa terminable en dos años; b) las formas tan propias de la metodología para nombrar las cosas, pues llevó mucho tiempo entender e intentar interiorizar el lenguaje metodológico para poder hablar de la educación sensible en esos términos; c) la multiplicidad de enfoques discursivos sobre la educación sensible y la incapacidad de abarcarlos todos, de ahí que, por ejemplo, los discursos como el de Gardner y Goleman no hayan sido tratados a profundidad, y a pesar de que se intentó ampliar la información al respecto porque eran discursos contrarios a lo que se pretendía exponer como educación sensible, justamente por eso hubiese resultado interesante ahondar mucho más en ellos; d) el desconocimiento de todos los aspectos que resultan implicados a la hora de hacer un trabajo de grado, pues en el pregrado tuve la posibilidad de saltarme ese paso, y en realidad tuve que aprender muchas cosas básicas de un trabajo investigativo en el camino; y e) el poco talento para crear títulos,

lo cual es una debilidad bastante importante porque son éstos los que llaman a los lectores o los que los alejan del texto.

Y en relación con el punto c del párrafo anterior, se puede plantear acá una nueva pregunta que abran camino a otras investigaciones posibles, por ejemplo, ¿por qué los discursos de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional tienen tanta fuerza y divulgación hoy en el ámbito educativo, y no sucede lo mismo con el discurso de la educación sensible que se intentó exponer en este trabajo? ¿Qué hace que el primer discurso sea tan popular y el segundo no lo sea tanto? ¿Acaso es porque su lenguaje va en la línea del lenguaje fabril tan novedoso y eficiente del mundo actual? ¿Cuáles son las relaciones de saber y de poder que se entretajan al interior de discursos que versan sobre temas similares -la importancia de las emociones-, y que hacen que uno de esos discursos viva y el otro muera?

También esta investigación permite preguntarse, en aras de impulsar otras investigaciones, sobre las formas, actividades o estrategias para trascender la reflexión y llevar a escenarios concretos ese discurso sobre la educación sensible, con el ideal de atravesar cada momento de la formación de las personas; porque si bien el arte y la educación corporal aparecieron en el trabajo como estrategias posibles, sólo se enunciaron y no se habló de formas puntuales de trabajar la parte sensible en los sujetos en formación (en parte, porque esto no hacía parte de las pretensiones de este trabajo); además, es necesario pensar en estrategias que no limiten lo sensible sólo a ciertas clases o ciertos espacios formativos, por ejemplo, pensarse la educación sensible desde la clase de matemáticas, por decir algo.

Otro cuestionamiento que puede servir para iniciar una investigación es el que se refirió a modo de curiosidad al momento de mencionar brevemente la Ley general de educación de Colombia, ya que el hecho de que conceptos como lo sensible o lo emocional no sean muy visibles en este discurso legislativo, dice algo interesante de ser estudiado, es decir, la omisión en el discurso también habla de unas relaciones de saber-poder que se pueden visibilizar a futuro. Y una última pregunta que puede dirigir a otra investigación -no tanto en relación con la temática, sino con el enfoque teórico utilizado-, y que surge desde su

mención en estas mismas conclusiones, es la preferencia histórica por entender la biopolítica como *politiké* y no como *politeia*.

En cuanto a las recomendaciones sobre el diseño y el desarrollo metodológico para investigaciones futuras, se encuentra el cuidado, la rigurosidad, la disciplina, el compromiso, la dedicación, el tiempo y el orden para trabajar con esta perspectiva metodológica, pues se requiere demasiada entrega para sortear exitosamente una investigación arqueológico-genealógica.

Y sobre la temática, la recomendación es seguir produciendo al respecto, porque entre más se hable del asunto, más se investigue, más se divulgue, más se reclame su presencia en los espacios formativos, más posibilidades hay de ver prontamente cambios en la forma como nos formamos y formamos a otros; eso sí, mi sugerencia sobre la educación sensible también es no limitarla, no intentar encauzarla, no formalizarla, no normalizarla, tomarla así como es, imperfecta, compleja, múltiple, difícil, porque ahí está su potencia como saber sublevado y como educación insurrecta, una educación donde “el conocimiento no se oponga a la vida y en [la] que no se busque producir sujetos, sino seducir prácticas de autocreación” (Sáenz, 2007, p. 75)

Como cierre, entonces, queda decir que la dispersión discursiva sobre la educación sensible en Latinoamérica durante los últimos veinte años evidencia, obviamente, las relaciones de poder que emergen del discurso y que han impedido que éste surja o sea protagonista en la formación de los sujetos; sin embargo, también evidenció la posibilidad de crear un pliegue y de pensar que un discurso como éste es necesario, es viable, es potente y, por eso mismo, las investigaciones al respecto -que la defienden, la argumentan y la reclaman- están en aumento, como se mencionó al cierre del capítulo cuatro pues, particularmente, en los últimos diez años de los veinte analizados en este trabajo de investigación, son mayores los estudios y análisis académicos con relación a la educación sensible; lo que da cuenta de la urgencia de una educación diferente, que no nos cosifique, no nos instrumentalice, no nos ponga a competir, no nos mida, no nos estandarice; una educación que nos potencie como seres humanos, nos avive, nos afirme, nos cualifique, que

nos posibilite cuidar de sí mismos y de los otros, que nos permita transformarnos para transformar a otros, que nos haga racionales, por supuesto, pero también sensibles.

7. REFERENCIAS

7.1 Primarias

Agamben, G. (2010). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.

Alcántara, L. y Holguín, J. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-24. (Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/38628/39383>)

Alfonzo, N. (2007). Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 129-144. (Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201207>)

Brunet, G. (2002). Una ética de la reflexión en Hannah Arendt. *Invenio*, 5(9), 233-48. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4386608>)

Burgos, J. J. (2014). Distinciones y comprensiones sobre biopolítica: una apuesta formativa para el campo social. *Magistro*, 8(16), 63-82. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342629>)

Caldera, Y., Fernández, M. y Guevara, C. (2016). La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(1), 4-16. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99344833002>)

Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente: pensar el cambio de una forma no evolucionista. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 47, 67-74.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. (Recuperado de: http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf)

- Castro-Gómez, S. (2013). “La educación como antropológica”. En: Cortés, R. y Marín, D. (Comp.). *Gubernamentalidad y Educación: discusiones contemporáneas*. (pp. 9-15). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (Recuperado de: http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Gubernamentalidad_Web.pdf)
- _____. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino. (Recuperado de: <https://sinismos.files.wordpress.com/2012/11/52157693-castro-gomez-santiago-historia-de-la-gubernamentalidad.pdf>)
- Dávila, O. (2013). Ética, poder, educación: Paulo Freire y Michel Foucault. *Diálogos*, 94, 50-77. (Recuperado de: <http://smjegupr.net/newsite/wp-content/uploads/2018/05/03-%C3%89tica-poder-educaci%C3%B3n-Oscar-D%C3%A1vila.pdf>)
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- _____. (1987). Foucault. Barcelona: Ediciones Paidós. (Recuperado de: https://monoskop.org/images/1/18/Deleuze_Gilles_Foucault_ES.pdf)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Farrell, M. (1992). El egoísmo ético. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 11, 113-179. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051082>)
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II: Curso en el Collège de France, 1983-1984*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós. (Recuperado de: https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf)
- _____. (2007a). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores. (Recuperado de: https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-historia-de-la-sexualidad-i-la-voluntad-de-saber.pdf)

- _____. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France:1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Recuperado de: https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf)
- _____. (2002a). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. (Recuperado de: https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf)
- _____. (2002b). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1999a). “Diálogo sobre el poder”. En: Gabilondo, A. (Ed), *Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III*. (pp. 59-72). Barcelona: Paidós.
- _____. (1999b). “El cuidado de la verdad”. En: Gabilondo, A. (Ed), *Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III*. (pp. 369-380). Barcelona: Paidós.
- _____. (1999c). “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”. En: Gabilondo, A. (Ed), *Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III*. (pp. 393-415). Barcelona: Paidós.
- _____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta. (Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>)
- _____. (1982a). El polvo y la nube. En: Jordá, J. (Trad.), *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* (pp. 37-53). Barcelona: Editorial Anagrama. (Recuperado de: <https://philarchive.org/archive/ALEANA>)
- _____. (1982b). “Mesa redonda del 20 de mayo de 1978”. En: Jordá, J. (Trad.), *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* (pp. 55-79). Barcelona: Editorial Anagrama. (Recuperado de: <https://philarchive.org/archive/ALEANA>)
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- _____. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. (Recuperado de: <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Educaci%C3%B3n%20como%20Pr%C3%A1ctica%20de%20la%20Libertad.pdf>)
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*. 40(1), 197-214. doi.org/10.1590/S1517-97022013005000027 (Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1248.pdf>)
- Gallo, L., Vargas, J. y Ospina, T. (2019). Una experiencia educativa de los sensible en clave de Educación Corporal. *Revista Kavilando*, 11(1), 78-88. (Recuperado de: <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/285/250>)
- García, J. J. (2014). La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación. *Educación y ciencia*, 17, 69-78. (Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8758/1/GarciaJoaquin_2014_RazonSensibleTipoEducacion.pdf)
- García, J. J. y Parada, N. (2017). La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas de la Universidad del Valle*, 26, 114-139. doi.org/10.14482/zp.26.10204
- García-Gutiérrez, C. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y educadores*, 16(2), 329-342. (Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2669/3207>)
- _____. (2011). Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 517-525. (Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11311/10344>)

- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gómez-Torres, F. H. (2015). Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor. *Praxis Pedagógica*, 16, 39-52. (Recuperado de: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/1222/1198>)
- González, A. M. (2015). Emoción, sentimiento y pasión en Kant. *Revista Trans/Form/Ação*, 38(3), 75-98. doi.org/10.1590/S0101-31732015000300006
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M. y Rubio, J. (2015). Modelo de Educación Holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Actualidades Investigativas en Educacion*, 15(3), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 77-98. (Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a05.pdf>)
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, L. J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*, 18(60), 229-236. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743012>)
- Kritzman, L. (2007). “Michel Foucault: minimalista de sí”. En: Marulanda, F. (Ed.) *Michel Foucault: interconexiones de poder y de conocimiento* (pp. 63-88). New York: Editorial LEIRIS.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, MEN, cap. 3, párr. 2 (2018) Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible, una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Marimón, C. (2016). De la “pasión” a la “emoción”: La construcción verbal (y social) de las emociones en español. *Signo y seña*, 29, 131-156. (Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/2809/2439>)
- Marín, E. D. (2012). Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 235-253. (Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1699/1644>)
- Martínez, A. (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 1, 7-13. doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13
- Molina, N. (2013). “Afectividad: formas y sentidos en los procesos formativos”. En: Hincapié, A. Carrasco N. y Martínez, A. (Comps.) *Afectividad y educación: encuentros y desencuentros entre teorías* (pp. 49-66). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A. (Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/269531147/Edgar-Morin-Introduccion-al-pensamiento-complejo-pdf>)
- _____. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>)
- Nietzsche, F. (2008). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores. (Recuperado de: <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>)

- Ortega y Gasset, J. (2004). *¿Qué es filosofía?* México: Editorial Porrúa. (Recuperado de: <http://librosoterico.com/biblioteca/metafisica/Jose%20Ortega-y-Gasset-Que-es-filosofia-y-Unas-lecciones-de-metafisica.pdf>)
- Ossa, A. F. y Suarez, J. P. (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Posada, J (2016). Impulso formal e impulso sensible, algunas consideraciones sobre la educación estética desde Friedrich Schiller. *Sophia*, 12(2), 279-289. doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.564>
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault. *Tábula Rasa: Revista de Humanidades*, 8, 111-132. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600806>)
- Revault, M. (2009). *El hombre compasional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ríos, C. (1999). Kant, sus maestros y los maestros de la humanidad. *Revista educación y pedagogía*, 11(23-24), 179-198. (Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3165/1/RiosClara_1999_KantMaestros.pdf)
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad, un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de: <https://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/08/ritzer-george-la-mcdonalizacion-de-la-sociedad.pdf>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y valores*, 60(145), 5-31. (Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a01.pdf>)
- Rubio, D. (2013). Biopolítica y gubernamentalidad. Intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 61-76. (Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a04.pdf>)
- Runge, A. (2005). “Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto”. En: Zuluaga, O. et al. *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de*

- otro modo* (pp. 201-228). Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz, J. (2007). “La escuela como dispositivo estético”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Del Estante Editorial. (Recuperado de: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/La_escuela_como_dispositivo_estetico_20071.pdf)
- Sordo, P. (2017). *Educación para sentir, sentir para educar: una mirada para entender la educación desde lo familiar hasta lo social*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Torrano, A., Rodríguez, N. y Landa, M. (2014). *Foucault y Kant: Crítica, sujeto y cuerpo*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada (Argentina): Memoria Académica. (Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4348/ev.4348.pdf)
- Veiga-Neto, A. (2005). “La actualidad de Foucault para la educación”. En: Zuluaga, O. et al. *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo* (pp. 229-250). Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Villegas, M. (2004). La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 27-35. (Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a04.pdf>)
- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. (Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7010/1/AlexanderYarza_2013_maestrosreforma.pdf)
- Yedaide, M. M. y Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13. (Recuperado de: <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236/232>)
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Barcelona: Alianza Editorial.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

7.2 Secundarias

Bolla, F. (2015). *Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile. (Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138582/Biopolitica-y-educacion.pdf>)

Broncano, F. (2001). La educación sentimental: o de la difícil cohabitación de razones y emociones. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 25, 41-61. (Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/583/584>)

Cabrera, F. (2016). *Pensamiento sensible* (Trabajo de investigación). Instituto de profesores Artigas. (Recuperado de: http://ipa.cfe.edu.uy/images/materiales/inves_educ/laura_abero/2018/El_pensamiento_sensible.pdf)

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

Farina, C. (2013). Cuerpo y conocimiento: cartas. *Revista Educación física y deporte*, 32(1), 1319-1327. (Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/16513>)

_____. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. (Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf)

- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pedraza, Z. (2012). La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 94-107. (Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/7159>)
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria*, 27(2), 115-135. doi.org/10.14201/teoredu2015272115135
- Wald, B. (2010). Razón y emoción. Tomas de Aquino y Josef Pieper, hoy. *Opúsculo Filosófico*, III(8), 7-30. (Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8123/opus8-a5.pdf)
- Zapata, C. (2012). El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomás de Aquino, Friedrich Hegel y Martín Heidegger. *Hexágono Pedagógico, Revista científica virtual de Pedagogía*, 3(1), 45-57. doi.org/10.22519/2145888X.286

ANEXOS

Anexo 1. Antecedentes

En este anexo se da cuenta de los textos que fueron empleados como antecedentes de la investigación, recogidos en tres autores, a saber: Michel Foucault, Edgar Morin y Paulo Freire. Sus postulados fueron la columna vertebral del análisis y sirvieron para dar dirección a la selección del archivo posterior. Además, en estas referencias está el texto que hace las veces de acontecimiento y marca la temporalidad del informe.

Se aclara que no se pretendía recoger acá toda la obra de estos autores, sino sólo usar para el análisis lo que iba surgiendo en los enunciados con relación a los objetivos del trabajo.

En este sentido, los textos recogidos como antecedentes, y que también se usaron ampliamente en la etapa de análisis fueron:

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1999	Francia	Edgar Morin	Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	Pensamiento complejo Razón - sensibilidad Inteligencia – afecto
2005	España	Edgar Morin	Introducción al pensamiento complejo	Pensamiento complejo Inteligencia ciega Razón – sensibilidad
2002	México	Michel Foucault	La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982.	Cuidado de sí Ética Tecnologías del yo
1999	España	Michel Foucault	Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III.	Margen de libertad Ética del cuidado de sí Práctica de libertad

2010	Argentina	Michel Foucault	El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II: Curso en el Collège de France	Estética de la existencia Formas de vida bella
2008	Argentina	Michel Foucault	Tecnologías del yo y otros textos afines	Tecnologías del yo Cuidado de sí
2007	Argentina	Michel Foucault	Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France:1978-1979	Biopolítica Gobierno de sí Gobierno de los otros
2010	Argentina	Paulo Freire	Cartas a quien pretende enseñar	Racionalismo - Afecto Crecimiento armonioso del ser
1997	México	Paulo Freire	La educación como práctica de la libertad	Educación – acción – transformación - libertad Educación del <i>yo me maravillo</i> Educación del <i>yo hago</i>
2012	España	Paulo Freire	Pedagogía del oprimido	Educación liberadora - relación opresor-oprimido - educación en comunión con el otro y el mundo.

Tabla 1. Textos referenciados como antecedentes.

Anexo 2. Estado del arte y agrupación de investigaciones

Para el estado del arte se tuvo en cuenta la espacio-temporalidad de los documentos y se agruparon los textos según las tendencias que fueron emergiendo en ellos; se recuerda que el propósito era visibilizar el rumbo de las investigaciones actuales sobre el objeto de investigación -qué se investigaba sobre éste y cómo se hacía- para tomar distancia de algunas posturas, centrar la mirada en otras y detectar los desarrollos y vacíos del conocimiento.

Con base en eso, y con miras a ordenar el estado del arte sobre el objeto de investigación, se clasificaron los archivos en cuatro grupos, según las temáticas visibilizadas en la columna de *categorías de análisis*, así:

-  Investigaciones que muestran la relación u oposición Sensibilidad – Razón.
-  Investigaciones que evidencian la relación Maestro – Sensibilidad.
-  Investigaciones asociadas con perspectivas sobre Educación Sensible y Biopolítica.
-  Investigaciones que muestran la relación Sensibilidad-Cuerpo-Arte.

Cabe decir que se hallaron dos investigaciones de las que se toma distancia, las cuales aparecen sin color, pero se incluyen acá porque son analizadas dentro del estado del arte.

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
2010	Argentina	Berthold Wald	Razón y emoción. Tomas de Aquino y Josef Pieper, hoy	Razón-emoción Conocimiento sensible
2015	Colombia	Francisco Gómez- Torres	Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor	Emoción - Sentimiento - Motivación - Identidad docente - Práctica docente - Profesionalización.
2010	España	Martha Nussbaum	Sin fines de lucro: por qué la	Educación mercantil, pedagogía,

			democracia necesita de las humanidades	democracia, pensamiento crítico, educación humanística.
2008	España	Martha Nussbaum	Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones	Emociones - sentimientos - inteligencia de las emociones - ética - moral.
2016	Venezuela	Yudith Caldera, Mercedes Fernández y Carmen Guevara	La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana	Academia, experiencia, lo sensible, encuentro de saberes, universidad.
2016	Uruguay	Fernando Cabrera	Pensamiento sensible	Educación de la sensibilidad -Arte - Estética - gusto - Sensibilidad y sociedad - Lo sensible y lo racional
2012	Colombia	Clemencia Zapata	El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomas de Aquino, Friedrich Hegel y Martin Heidegger	Formación - sensibilidad - inteligencia - ser maestro - subjetivación del Ser.
2007	Venezuela	Norys Alfonzo	Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo	Pedagogía sensible Lo sensible - lo racional Planteamientos desde Foucault
2015	España	Geo Saura y Julián Luengo	Biopolítica educación. Medición, estandarización, regularización poblacional	Biopolítica; política educativa; evaluación estandarizada; dispositivo

2017	Colombia	José Joaquín García y Nubia Parada	La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias	Razón sensible Teatro – Ciencia – formación
2014	Colombia	José Joaquín García García	La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación	Razón sensible Razón instrumental
2013	Puerto Rico	Oscar Dávila	Ética, poder y educación: Paulo Freire y Michel Foucault	Ética – educación Freire, Paulo, Foucault, Michel, Poder – libertad – principios Articulación de autores
2017	Argentina	María Yedaide y Luis Porta	Narrativa, mundo sensible y educación docente	Mundo sensible - subjetividad docente - emociones - sentimientos - afecciones - territorios humanizados y humanizantes - invisibilización de lo sensible.
2012	Colombia	Evelyn Marín	Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault	Sensibilidad – educación – arte – vida - cuidado de sí - formación Planteamientos temáticos desde Foucault
2014	Brasil	Luz Elena Gallo	Expresiones de lo sensible: lecturas	Educación de lo sensible — Educación Corporal —

			en clave pedagógica	Aprendizaje a través de la experiencia — Prácticas corporales estéticas
2014	Colombia	Juan José Burgos	Distinciones y comprensiones sobre biopolítica: una apuesta formativa para el campo social	Biopolítica – educación Sistemas – transformación Cuidado – protección
2012	Colombia	Zandra Pedraza	La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia	Higiene y gobierno – Colombia – biopolítica – cuerpo – subjetividad - uso social del conocimiento
2006	España	Christopher Day	Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores	Educación afectiva - Actitud del profesor - Sentimiento - Emoción - Identidad personal y profesional del docente.
2015	Chile	Francisco Bolla	Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales	Poder – saber Discurso – biopolítica Arqueología Genealogía
2001	España	Fernando Broncano	La educación sentimental: o de la difícil cohabitación de razones y emociones	Oposición razón-emoción
2005	España	Cynthia Farina	Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y	Sujeto – Arte Subjetividad Pensamiento estético

			pedagogía de las afecciones	Experiencia estética
2013	Colombia	Cynthia Farina	Cuerpo y conocimiento: cartas	Cuerpo - formación de lo sensible – autoformación
2001	Argentina	Howard Gardner	Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica	Inteligencia emocional
2018	Colombia	Daniel Goleman	La inteligencia emocional	Emoción – pasión – empatía – artes sociales

Tabla 2. Agrupación de las investigaciones del estado del arte.

Anexo 3. Recolección y construcción de red documental

Para esta primera recolección se tuvieron en cuenta dos cosas: primero, los antecedentes y el estado del arte y, segundo, se procura recoger textos que cumplan con la delimitación espaciotemporal del proyecto o que no se alejen mucho de ésta; además, sólo se incluyen textos de habla hispana o traducidos al español.

Esta recolección es sobre documentos que podrían aportar temáticamente al proyecto o que alimentarían el enfoque biopolítico; no se incluye la documentación referida a la metodología.

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1999	Francia	Edgar Morin	Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	Pensamiento complejo – Razón Sensibilidad – Inteligencia - Afecto
2010	Argentina	Berthold Wald	Razón y emoción. Tomas de Aquino y Josef Pieper, hoy	Razón-emoción Conocimiento sensible
2014	Colombia	José Joaquín García García	La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación	Razón sensible Razón instrumental
2007	Venezuela	Norys Alfonso	Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo	Pedagogía sensible Planteamientos desde Foucault
2010	España	Martha Nussbaum	Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades	Educación mercantil, pedagogía, democracia, pensamiento crítico, educación humanística.
2008	España	Martha Nussbaum	Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones	Emociones - sentimientos - inteligencia de las emociones - ética – moral.

2001	España	Fernando Broncano	La educación sentimental: o de la difícil cohabitación de razones y emociones	Oposición razón-emoción
2015	Colombia	Francisco Gómez-Torres	Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor	Emoción - Sentimiento - Motivación - Identidad docente - Práctica docente - Profesionalización.
2006	España	Christoper Day	Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores	Educación afectiva - Actitud del profesor - Sentimiento - Emoción - Identidad personal y profesional del docente.
2016	Venezuela	Yudith Caldera, Mercedes Fernández y Carmen Guevara	La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana	Academia, experiencia, lo sensible, encuentro de saberes, universidad.
2012	Colombia	Clemencia Zapata	El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomas de Aquino, Friedrich Hegel y Martin Heidegger	Formación - sensibilidad - inteligencia - ser maestro - subjetivación del Ser.
2017	Argentina	María Yedaide y Luis Porta	Narrativa, mundo sensible y educación docente	Mundo sensible - subjetividad docente - emociones - sentimientos - afecciones - territorios humanizados y humanizantes - invisibilización de lo sensible.
2015	España	Geo Saura y Julián Luengo	Biopolítica y educación. Medición,	Biopolítica; política educativa; evaluación

			estandarización, regularización poblacional	estandarizada; dispositivo
2015	Chile	Francisco Bolla	Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales	Poder-Saber- Discurso Biopolítica Arqueología Genealogía
2013	Puerto Rico	Oscar Dávila	Ética, poder y educación: Paulo Freire y Michel Foucault	Ética – educación Freire, Paulo, Foucault, Michel, Poder – libertad – principios Articulación de autores
2012	Colombia	Evelyn Marín	Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault	Sensibilidad – educación – arte – vida - cuidado de sí - formación Planteamientos temáticos desde Foucault
2014	Colombia	Juan José Burgos	Distinciones y comprensiones sobre biopolítica: una apuesta formativa para el campo social	Biopolítica – educación Sistemas – transformación Cuidado – protección
2014	Brasil	Luz Elena Gallo	Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica	Educación de lo sensible — Educación Corporal — Aprendizaje a través de la experiencia — Prácticas corporales estéticas
2013	Colombia	Cynthia Farina	Cuerpo y conocimiento: cartas	Cuerpo - formación de lo sensible – autoformación

2012	Colombia	Zandra Pedraza	La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia	Higiene y gobierno – Colombia – biopolítica – cuerpo – subjetividad - uso social del conocimiento
2013	Chile	Liliana Vásquez Rocca	La noción de biopoder en Foucault y su relación con las antropotécnicas en la obra del último Sloterdijk	Biopolítica Antropotécnicas Normalización
2005	España	Cynthia Farina	Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones	Sujeto – Arte Subjetividad Pensamiento estético Experiencia estética
2017	Colombia	José Joaquín García y Nubia Parada	La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la enseñanza de las ciencias	Razón sensible Teatro – Ciencia – formación
2016	Uruguay	Fernando Cabrera	Pensamiento sensible	Educación de la sensibilidad Sensibilidad y sociedad Lo sensible y lo racional
2004	México	José Ortega y Gasset.	¿Qué es filosofía?	Razón vital o raciovitalismo
2016	Colombia	Jorge Gregorio Posada	Impulso formal e impulso sensible, algunas consideraciones sobre la educación estética desde Friedrich Schiller	Belleza - formación integral - forma viva - impulso formal - impulso sensible
2009	Argentina	Myriam Revault	El hombre compasional	Compasión Afectividad Ética

1999	Colombia	Clara Inés Ríos	Kant, sus maestros y los maestros de la humanidad	Educación - arte de educar Ciencia – Belleza – Moralidad
1996	España	George Ritzer	La McDonalización de la sociedad, un análisis de la racionalización en la vida cotidiana	Racionalización Irracionalidad Crítica social
2011	Colombia	Omar Rosas	La estructura disposicional de los sentimientos	Disposiciones – emociones – sentimientos
2013	Colombia	David Andrés Rubio	Biopolítica y gubernamentalidad. Intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea.	Biopolítica – Gubernamentalidad – Aprendizaje – Sujeto de interés
2005	Colombia	Andrés Klaus Runge	Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto	Educación Foucault Sujeto Transformación de sí Formación
2007	Argentina	Javier Sáenz Obregón	La escuela como dispositivo estético	Escuela Sensibilidad - Sensatez Dispositivo – Estética
2017	Chile	Pilar Sordo	Educar para sentir, sentir para educar: una mirada para entender la educación desde lo familiar hasta lo social	Sentimiento Educación
2014	Argentina	Andrea Torrano, Norma Rodríguez y María Inés Landa	Foucault y Kant: Crítica, sujeto y cuerpo	Sujeto ético - estética de la existencia – crítica – gobierno

2005	Colombia	Alfredo Veiga-Neto	La actualidad de Foucault para la educación	Educación - Pedagogía - Foucault - Investigación
2004	Colombia	María Cristina Villegas	La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología	Acción moral Pasiones – moralidad Emoción – cognición
2000	España	María Zambrano	Hacia un saber sobre el alma.	Razón poética
2019	Colombia	Luz Elena Gallo, Juan David Vargas y Teresita Ospina	Una experiencia educativa de los sensible en clave de Educación Corporal	Educación - Enseñanza - Formación - Educación artística - Educación corporal
2013	Colombia	Carmen García-Gutiérrez	El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal	Estética – educación – conocimiento
2011	Colombia	Carmen García-Gutiérrez	Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo.	Educación Corporal - pedagogía - Genealogía – cuerpo - signos
2001	Argentina	Howard Gardner	Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica	Inteligencia emocional
2018	Colombia	Daniel Goleman	La inteligencia emocional	Emoción – pasión – empatía – artes sociales
2015	Brasil	Ana María González	Emoción, sentimiento y pasión en Kant	Juicio estético – arte y juego – deseo – pasión - emoción – sentimiento
2015	México	Rosa Gluyas, Rodrigo Esparza, María del Carmen Romero y Julio Rubio	Modelo de Educación Holística: una propuesta para la formación del ser humano	Educación holística - Educación artística - Innovación educativa Desarrollo del currículo

2013	Colombia	Silvia Grinberg	Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate.	Educación – biopolítica – genealogía - América Latina
2014	Venezuela	Luis Javier Hernández	La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado	Pedagogía – sensibilidad – sujeto – intersubjetividad
2007	Estados Unidos	Lawrence Kritzman	Michel Foucault: minimalista de sí	Formación – transformación
2010	Chile	David Le Breton	Cuerpo sensible	Maestro Cuerpo Arte
1997	España	Michel Maffesoli	Elogio de la razón sensible, una visión intuitiva del mundo contemporáneo	Razón sensible Intuición Razón razonadora
2016	Argentina	Carmen Marimón	De la “pasión” a la “emoción”: La construcción verbal (y social) de las emociones en español.	Emociones – léxico - formas de nombrar
2013	Colombia	Nelson Molina	Afectividad: formas y sentidos en los procesos formativos	Afectividad Docentes Formación
2008	España	Friedrich Nietzsche	Así habló Zaratustra.	Discontinuidad Acontecimiento
1992	España	Martin Farrell	El egoísmo ético.	Ética - Racionalismo Psicología - Pasión – razón
2010	Argentina	Michel Foucault	El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II: Curso en el Collège de France	Estética de la existencia Formas de vida bella
2008	Argentina	Michel Foucault	Tecnologías del yo y otros textos afines	Tecnologías del yo Cuidado de sí
2007	México	Michel Foucault	Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber	Biopolítica Pliegue Transformación vida humana

2007	Argentina	Michel Foucault	Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France:1978-1979	Biopolítica Gobierno de sí Gobierno de los otros
2006	Argentina	Michel Foucault	Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978).	Biopoder Estrategia política Estrategia de poder
2002	México	Michel Foucault	La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982.	Cuidado de sí Ética Tecnologías del yo
1999	España	Michel Foucault	Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III.	Margen de libertad Ética del cuidado de sí Práctica de libertad
2010	Argentina	Paulo Freire	Cartas a quien pretende enseñar	Racionalismo - Afecto Crecimiento armonioso del ser
1997	México	Paulo Freire	La educación como práctica de la libertad	Educación – acción – transformación - libertad Educación del <i>yo me maravillo</i> Educación del <i>yo hago</i>
2010	España	Giorgio Agamben	Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida I	Saber-poder Simbiosis - Vida nula
2019	Costa Rica	Lucero Alcántara y Jhon Alexander Holguín	Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos	Educación sensible – formación – convivencia democrática
2002	Argentina	Graciela Brunet	Una ética de la reflexión en Hannah Arendt	Ética - Política Responsabilidad moral Racionalidad instrumental

2013	Colombia	Santiago Castro-Gómez	La educación como antropotécnica	Biopolítica – Gubernamentalidad – Antropotécnica
2010	Colombia	Santiago Castro-Gómez	Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault	Biopoder Gubernamentalidad Control de vida - gestión de vida
2016	España	Jon Berástegui Martínez	Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo	Educación emocional - competencia emocional - autonomía emocional - competencia social - preocupación del profesorado
2012	España	Augusto Boal	La estética del oprimido	Ciudadano estético - ciudadano artista - lenguaje y mecanismos de poder - arte como instrumento de dominación
2011	España	Victoria Camps	El gobierno de las emociones	Razón práctica - Sentimientos - Emociones - aspectos éticos y morales - inteligencia emocional
2015	España	Mariano Crespo	Fenomenología, sentimientos e identidad. La contribución de la fenomenología husserliana de los sentimientos a la cuestión de la identidad personal	Emoción - fenomenología - identidad - persona - sentimientos
2005	Argentina	Gustave Flaubert	La educación sentimental	Sentimiento y moral
2012	España	Paulo Freire	Pedagogía del oprimido	Educación liberadora - relación opresor- oprimido - liberación en comunión -

				educación en comunidad con el otro y el mundo.
2012	Chile	César García	La pedagogía de los sentimientos	Aprendizaje - Sentimiento - Motivación - Endulzante pedagógico
2014	España	Arantxa Gorostiaga, Nekane Balluerka y Goretti Soroa	Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional	Empatía - Inteligencia emocional - Evaluación educativa
1999	México	Agnes Heller	Teoría de los sentimientos	Afecto - moral - emociones - pensamiento - sentimiento - moralidad - alienación de sentimientos
2017	España	José María Herrera	Del sentimiento como arma revolucionaria	Crítica - interpretación - razón y afectos - razón y emoción
2014	España	David Hume	Investigación sobre los principios de la moral	Pasiones - acciones morales - sentimiento moral - racionalismo - sensibilidad
2001	_____	David Hume	Tratado de la naturaleza humana. Ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos morales	Naturaleza humana - pasiones - moral - entendimiento - razón - sentimiento - emotivismo moral
2013	Colombia	Julia Iribarne	El sentimiento como condición de posibilidad de la ética (E. Husserl). Acerca del sentimiento según	Ética - sentimiento - razón- reflexión - emociones - sentimiento trágico - fenomenología

			diferentes perspectivas	
2008	España	Elena Lobo	La calidad educativa y la calidez educativa	Afectividad - calidad de la educación – calidez de la educación - educación infantil
1997	Chile	Humberto Maturana	Emociones y lenguaje en educación y política	Lingüística - Teoría del conocimiento - Emociones - Educación – Política
2004	Venezuela	María José Nieto y Otero	La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares	Afectividad, educación intelectual, educación afectiva, perfectibilidad, carácter, virtud.
1997	España	Martha Nussbaum	Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública	Creación literaria y artística - Fantasía - Imaginación - Emoción – Sentimiento
1999	Colombia	Marina Quintero	Los afectos en el proceso educativo	Afectividad – educación – proceso educativo
2001	México	Victoria Morton	Una aproximación a la educación artística en la escuela	Arte - currículo Desarrollo sensibilidad
2009	México	Lilia Figueroa Millán	Sobre la educación de los sentimientos. su abordaje en el nivel preescolar	Educación – sentimientos - nivel preescolar - Perspectiva - dimensión subjetiva
2002	España	Hugo Assmann	Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente	Conocimiento – sociedad – sensibilidad solidaria
2010	España	María del Carmen Gutiérrez y José Manuel Touriñán	La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación de la afectividad. Claves para	Sensibilidad Sentimiento Afectividad Educación Arte

			aproximarse a la educación afectiva por las artes	
2005	España	Friedrich Schiller	Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre	Educación estética
2012	Brasil	Luz Elena Gallo	Las prácticas corporales en la educación corporal	Educación corporal, prácticas corporales, experiencia del propio cuerpo.
2001	España	Deleuze y Guattari	¿Qué es la filosofía?	Concepto: invención, creación, cambio, transformación, mutación
2006	_____	Carmen Urpí y Concepción Naval	Sobre la Educación Estética en el ámbito Familiar	Educación estética Educación cívica Estética y familia
2003	España	Joan-Carles Mèlich	La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario	Educación ética - literatura - transformación - lo incierto
2005	España	Edgar Morin	Introducción al pensamiento complejo	Pensamiento complejo Inteligencia ciega Razón – sensibilidad
2013	Colombia	Ángel Fabián Zapata	Relaciones entre educación musical y lo sensible: una experiencia en el aula	Música – lo sensible – educación – cultura – arte
2000	España	David Le Breton	El cuerpo y la educación	Maestro de sentido y maestro de verdad

Tabla 3. Recolección y construcción de red documental amplia.

Anexo 4. Selección y agrupación del archivo para el análisis

En este punto se comparte la base de datos que se empleó en la etapa de análisis. También se muestran las agrupaciones temáticas que se construyeron -siguiendo mayormente las líneas investigativas ya visibilizadas por el estado del arte- y se da cuenta de una nueva línea investigativa que emergió, así como del inicio de la saturación del archivo.

De las cuatro agrupaciones usadas para ordenar el estado del arte, se decide abordar este archivo a partir de tres: la línea sensibilidad-razón, la línea sensibilidad-maestro y la línea sensibilidad-cuerpo-arte. Aquí no se explicita con documentos la línea educación sensible-biopolítica, dado que la biopolítica es justamente el enfoque teórico que atraviesa todo el informe.

Se agrupan, entonces, los textos usando los mismos tonos del estado del arte, así:

 Investigaciones que muestran la relación u oposición Sensibilidad – Razón.

 Investigaciones que evidencian la relación Maestro – Sensibilidad.

 Investigaciones que presentan la relación Sensibilidad-Cuerpo-Arte.

Además, en el momento de análisis surgió una línea investigativa a la que se dirigían muchos de los textos analizados y a la que apuntaban muchas de las materialidades discursivas sobre la educación sensible, a saber, la línea de investigaciones que evidencia la relación entre lo sensible, la ética y la libertad, la cual se muestra a continuación de la siguiente forma:

 Investigaciones que evidencian la relación Sensibilidad-Ética-Libertad.

Cabe aclarar que, como no fue una clasificación que se tuvo presente desde el establecimiento del estado del arte, lo que se hizo fue hacer análisis de las materialidades que iban surgiendo, sin forzar su búsqueda.

Además, no todos los documentos que aparecen a continuación fueron referenciados en el trabajo, pero sí se tuvieron en cuenta para fortalecer el análisis en algunos aspectos; no obstante, la decisión de no incluirlos se toma porque los enunciados encontrados presentaban cierto grado de repitencia con relación a otros ya presentes en el informe, lo cual dio cuenta del inicio de saturación del archivo.

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1999	Francia	Edgar Morin	Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	Pensamiento complejo Razón - sensibilidad Inteligencia – afecto
2010	Argentina	Berthold Wald	Razón y emoción. Tomas de Aquino y Josef Pieper, hoy	Razón-emoción Conocimiento sensible
2014	Colombia	José Joaquín García García	La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación	Razón sensible Razón instrumental
2007	Venezuela	Norys Alfonzo	Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo	Pedagogía sensible Planteamientos desde Foucault
2015	Colombia	Francisco Gómez-Torres	Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor	Emoción - Sentimiento - Motivación - Identidad docente - Práctica docente - Profesionalización.
2016	Venezuela	Yudith Caldera, Mercedes Fernández y Carmen Guevara	La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana	Academia, experiencia, lo sensible, encuentro de saberes, universidad.
2012	Colombia	Clemencia Zapata	El maestro sensible e inteligible. Visiones de Tomas de Aquino,	Formación - sensibilidad - inteligencia - ser maestro - sujetivación del Ser.

			Friedrich Hegel y Martin Heidegger	
2017	Argentina	María Yedaide y Luis Porta	Narrativa, mundo sensible y educación docente	Mundo sensible - subjetividad docente - emociones - sentimientos - afecciones - territorios humanizados y humanizantes - invisibilización de lo sensible.
2012	Colombia	Evelyn Marín	Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault	Sensibilidad - educación - arte - vida - cuidado de sí - formación Planteamientos temáticos desde Foucault
2014	Brasil	Luz Elena Gallo	Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica	Educación de lo sensible — Educación Corporal — Aprendizaje a través de la experiencia — Prácticas corporales estéticas
2013	Colombia	Cynthia Farina	Cuerpo y conocimiento: cartas	Cuerpo - formación de lo sensible - autoformación
2012	Colombia	Zandra Pedraza	La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia	Higiene y gobierno - Colombia - biopolítica - cuerpo - subjetividad - uso social del conocimiento
2017	Colombia	José Joaquín García y Nubia Parada	La razón sensible en la educación científica: las potencialidades del teatro para la	Razón sensible Teatro - Ciencia - formación

			enseñanza de las ciencias	
2016	Uruguay	Fernando Cabrera	Pensamiento sensible	Educación de la sensibilidad Sensibilidad y sociedad Lo sensible y lo racional
2004	México	José Ortega y Gasset.	¿Qué es filosofía?	Razón vital o raciovitalismo
2016	Colombia	Jorge Gregorio Posada	Impulso formal e impulso sensible, algunas consideraciones sobre la educación estética desde Friedrich Schiller	Belleza - formación integral - forma viva - impulso formal - impulso sensible
2009	Argentina	Myriam Revault	El hombre compasional	Compasión Afectividad Ética
1999	Colombia	Clara Inés Ríos	Kant, sus maestros y los maestros de la humanidad	Educación - arte de educar Ciencia - Belleza - Moralidad
2011	Colombia	Omar Rosas	La estructura disposicional de los sentimientos	Disposiciones - emociones - sentimientos
2005	Colombia	Andrés Klaus Runge	Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, una mirada pedagógica	Educación Foucault Sujeto Transformación de sí Formación

			a la hermenéutica del sujeto	
2007	Argentina	Javier Sáenz Obregón	La escuela como dispositivo estético	Escuela - Sensibilidad - Sensatez Dispositivo – Estética
2017	Chile	Pilar Sordo	Educar para sentir, sentir para educar: una mirada para entender la educación desde lo familiar hasta lo social	Sentimiento Educación
2014	Argentina	Andrea Torrano, Norma Rodríguez y María Inés Landa	Foucault y Kant: Crítica, sujeto y cuerpo	Sujeto ético - estética de la existencia – crítica – gobierno
2004	Colombia	María Cristina Villegas	La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología	Acción moral Pasiones – moralidad Emoción – cognición
2019	Colombia	Luz Elena Gallo, Juan David Vargas y Teresita Ospina	Una experiencia educativa de los sensible en clave de Educación Corporal	Educación - Enseñanza - Formación - Educación artística - Educación corporal
2013	Colombia	Carmen García-Gutiérrez	El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal	Estética – educación – conocimiento
2011	Colombia	Carmen García-Gutiérrez	Se llega a la Educación Corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo.	Educación Corporal - pedagogía - Genealogía – cuerpo - signos

2001	Argentina	Howard Gardner	Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica	Inteligencia emocional
2018	Colombia	Daniel Goleman	La inteligencia emocional	Emoción – pasión – empatía – artes sociales
2015	Brasil	Ana María González	Emoción, sentimiento y pasión en Kant	Juicio estético – arte y juego – deseo – pasión - emoción – sentimiento
2015	México	Rosa Gluyas, Rodrigo Esparza, María del Carmen Romero y Julio Rubio	Modelo de Educación Holística: una propuesta para la formación del ser humano	Educación holística - Educación artística - Innovación educativa Desarrollo del currículo
2010	Chile	David Le Breton	Cuerpo sensible	Maestro Cuerpo Arte
2016	Argentina	Carmen Marimón	De la “pasión” a la “emoción”: La construcción verbal (y social) de las emociones en español.	Emociones – léxico - formas de nombrar
2013	Colombia	Nelson Molina	Afectividad: formas y sentidos en los procesos formativos	Afectividad Docentes Formación
1992	España	Martin Farrell	El egoísmo ético.	Ética - Racionalismo Psicología - Pasión – razón
2010	Argentina	Michel Foucault	El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II: Curso	Estética de la existencia Formas de vida bella

			en el Collège de France	
2008	Argentina	Michel Foucault	Tecnologías del yo y otros textos afines	Tecnologías del yo Cuidado de sí
2002	México	Michel Foucault	La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982.	Cuidado de sí Ética Tecnologías del yo
1999	España	Michel Foucault	Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales Volumen III.	Margen de libertad Ética del cuidado de sí Práctica de libertad
2010	Argentina	Paulo Freire	Cartas a quien pretende enseñar	Racionalismo - Afecto Crecimiento armonioso del ser
1997	México	Paulo Freire	La educación como práctica de la libertad	Educación – acción – transformación – libertad Educación del yo me maravillo Educación del yo hago
2002	Argentina	Graciela Brunet	Una ética de la reflexión en Hannah Arendt	Ética - Política Responsabilidad moral Racionalidad instrumental
2005	Argentina	Gustave Flaubert	La educación sentimental	Sentimiento y moral
2012	España	Paulo Freire	Pedagogía del oprimido	Educación liberadora - relación opresor-oprimido - liberación en comunión - educación en

				comuni3n con el otro y el mundo.
2012	Chile	C3sar Garc3a	La pedagog3a de los sentimientos	Aprendizaje - Sentimiento - Motivaci3n - Endulzante pedag3gico
2013	Colombia	Julia Iribarne	El sentimiento como condici3n de posibilidad de la 3tica (E. Husserl). Acerca del sentimiento seg3n diferentes perspectivas	3tica - sentimiento - raz3n- reflexi3n - emociones - sentimiento tr3gico - fenomenolog3a
2001	M3xico	Victoria Morton	Una aproximaci3n a la educaci3n art3stica en la escuela	Arte - curr3culo Desarrollo sensibilidad
2005	Espa3a	Edgar Morin	Introducci3n al pensamiento complejo	Pensamiento complejo Inteligencia ciega Raz3n - sensibilidad
2013	Colombia	3ngel Fabi3n Zapata	Relaciones entre educaci3n musical y lo sensible: una experiencia en el aula	M3sica - lo sensible - educaci3n - cultura - arte

Tabla 4. Selecci3n y agrupaci3n del archivo.

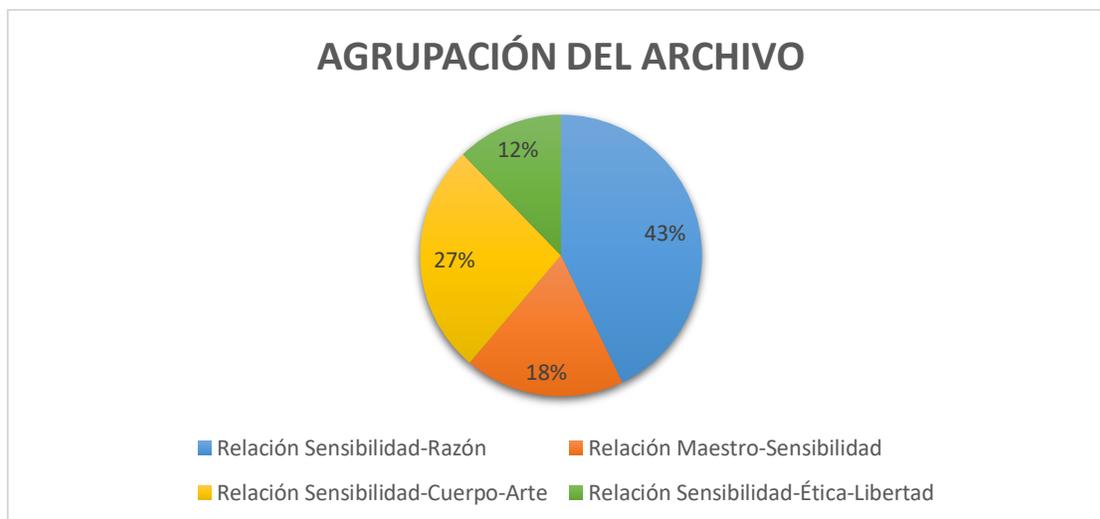


Figura 10. Distribución de textos según las categorías de agrupación del archivo.

Anexo 5. Saturación del archivo

A continuación, se presentan algunos textos que permitieron hablar de una saturación del archivo, es decir, que señalaron el momento en que había que parar la búsqueda y comenzar el análisis, debido a la no presencia de nueva información en las fuentes consultadas.

Estos textos se recogen acá para dar cuenta de aquello que se dejó por fuera del análisis y se resaltan -siguiendo la misma selección de colores del anexo anterior- para dar cuenta de las líneas investigativas que más saturación evidenciaron.

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO
2005	Brasil	Cynthia Farina	Formación estética y estética de la formación
2017	Colombia	Rafael Buitrago-Bonilla y Ruth Nayibe Cárdenas	Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia
2002	Argentina	Judith Akoschky [et al.]	Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.
2006	México	Lourdes Palacios	El valor del arte en el proceso educativo
1999	Colombia	Marina Quintero	Los afectos en el proceso educativo
2003	Argentina	Carlos Carballo y Bettina Crespo	Aproximaciones al concepto de cuerpo
2014	Chile	Ramón Esteban Cárdenas y Andrés Troncoso Ávila	Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente
2013	Colombia	Nina Alejandra Cabra y Manuel Roberto Escobar	El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad
1999	México	Agnes Heller	Teoría de los sentimientos

2001	Colombia	Laura Rebeca Pérez Vázquez	El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria
2010	Colombia	Zandra Pedraza	Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática
2011	Argentina	Daniel Belinche	Arte, poética y educación
2012	Argentina	Paula Sibia	El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales
2008	México	Carla Hannaford	Aprender moviendo el cuerpo
2004	Venezuela	María José Nieto y Otero	La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares
2017	Colombia	Martha Lucía Ariza-Hernández	Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior
2015	Colombia	Raimundo Villalba Labrador	El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela
2012	Costa Rica	José Ángel García Retana	La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje
2008	Perú	Sigrid Buitrón y Patricia Navarrete	El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias

2013	Argentina	Paola Paoloni	Verónica	El papel de las emociones en los aprendizajes académicos
------	-----------	---------------	----------	--

Tabla 5. Muestra de saturación del archivo.

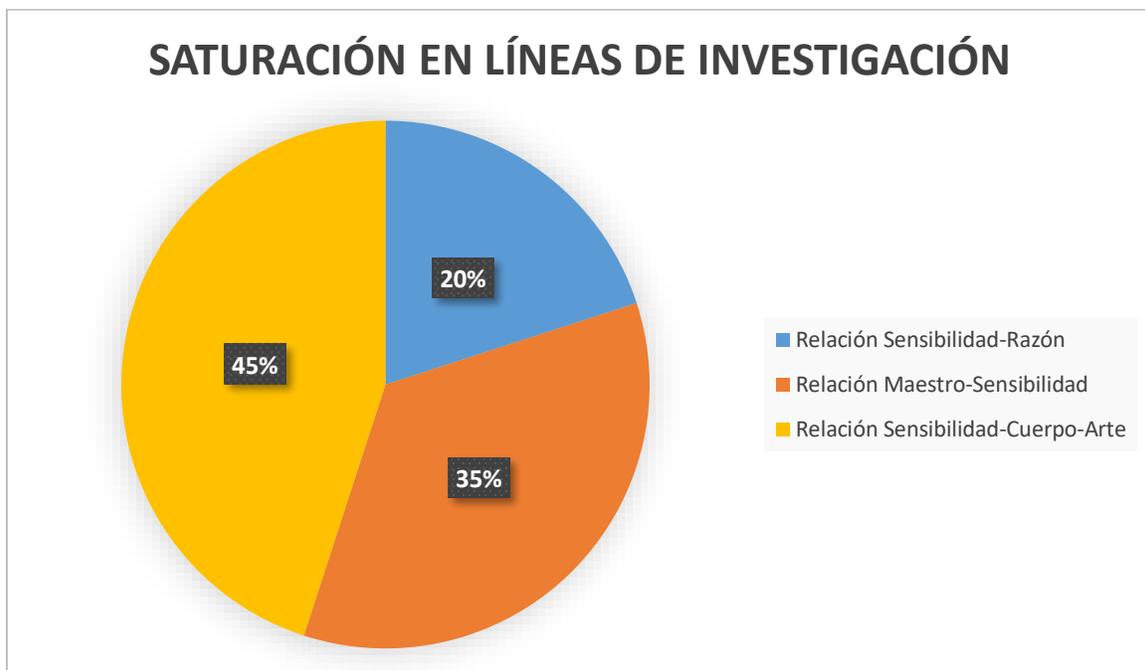


Figura 11. Porcentajes de saturación según las líneas de análisis.

Anexo 6. Modelo de ficha temática

Para esta investigación, se empleó el siguiente modelo de ficha temática:

Tipo de documento		N° de Ficha
Pág.	Referencia bibliográfica	Categoría
	Enunciado	
Análisis (temático, discursivo y/o metodológico)		

Tabla 6. Modelo de ficha temática utilizada para el análisis.

Anexo 7. Ficha temática analizada

Uno de los documentos que hizo parte del archivo a analizar fue el de Norys Alfonso (2007), llamado “Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo”, y una de las fichas temáticas extraídas del documento, a modo de ejemplo, fue:

Tipo de documento: Artículo de revista		N° de Ficha: 5
Pág.	Referencia bibliográfica	Temáticas
138-139	Alfonzo, N. (2007). Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo. <i>Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales</i> , (12), 129-144.	
	“Los diseños curriculares marcados por la racionalidad científico-técnica olvidan por lo tanto que el conocimiento se relaciona con el afecto; el conocimiento no es sólo intelecto, sino también impulso, intuiciones, emociones. Pensamos que lo pedagógico no puede estar sólo conferido a lo cognitivo, sino también a lo subjetivo, vivencial, existencial. Lo científico no puede estar reñido con lo sensible. En el espacio escolar expresiones como: la intersubjetividad, la ética, la comunicación, imaginación, afectividad, etc., se convierten en “problemas” en el sentido de que no pueden estudiarse con metodologías de corte positivista. Suponemos también que si lo sensible femenino es heterogéneo, múltiple, se convierte metodológicamente en “inconveniente”: ¿Cómo “aprehender” lo discontinuo, lo múltiple?”	Diseños curriculares Racionalidad científico-técnica Conocimiento-afecto Lo pedagógico Nominaciones para lo racional Nominaciones para lo sensible Metodología de evaluación
Análisis temático		
Se reconoce la necesidad de pensar lo pedagógico como un espacio de confluencia entre lo sensible y lo cognitivo, donde el conocimiento no sea sólo científico sino también afectivo.		

El párrafo da cuenta de múltiples formas de nombrar relacionadas con lo sensible, tales como, afecto, impulso, intuición, emoción, lo subjetivo, lo vivencial, lo existencial, intersubjetividad, ética, comunicación, imaginación, afectividad, lo que da cuenta de una dispersión discursiva amplia sobre el objeto de lo sensible en la educación.

Asimismo, se emplean diversos términos relacionados con lo racional, a saber, racionalidad científico-técnica, intelecto, cognitivo, científico.

Se equipara lo sensible con lo femenino, heterogéneo, múltiple, discontinuo, inconveniente y problemático, cuando se habla en términos de medición metodológica del conocimiento.

Análisis metodológico

Se observa cómo los diseños curriculares ponen a funcionar y ordenan de formas específicas el discurso sobre lo racional y lo científico en contraposición con el de lo afectivo; incluso, no lo oponen, sino que lo omiten. Lo que da cuenta de esas relaciones de poder que definen qué puede ser dicho y qué no en cierto espacio o momento.

En este caso, las instituciones que diseñan los currículos deciden omitir la parte sensible o afectiva por considerarla problemática, inconveniente, discontinua, múltiple. De ahí que se logre visibilizar en este enunciado las elecciones estratégicas de poder que intervienen en el discurso sobre lo sensible en la educación y que hacen que ésta sea poco valorada al no enmarcarse en las metodologías de corte positivista de la educación racional, científica y técnica actual.

Tabla 7. Ejemplo de ficha temática analizada.